Concours du second degré – Rapport de jury

Session 2011

Concours externe du certificat d'aptitude aux fonctions de conseiller principal d'éducation

Rapport de jury présenté par Claude Bisson-Vaivre
Président de jury

Sommaire

1- Considérations générales

La session 2011 a inauguré les nouvelles modalités d'un concours qui se dénomme désormais "concours du certificat d'aptitude aux fonctions de conseiller principal d'éducation". Cette nouvelle dénomination s'accompagne de conditions redéfinies pour accéder aux épreuves puisque désormais "le diplôme de référence permettant de se présenter est le diplôme de master"[1]. Inévitablement ces conditions expliquent en partie une forte diminution des inscriptions au concours : 3945 contre 7969 à la session 2010 qui marquait également une poursuite de la baisse des inscriptions engagées quatre ans plus tôt. Une autre explication peut être également trouvée dans une modification profonde du calendrier qui avance de près de trois mois les épreuves d'admissibilité pour les placer aux premiers jours de novembre, en début d'année universitaire. C'est peut être aussi un élément qui fonde l'écart considérable entre le nombre d'inscrits et le nombre de présents aux épreuves d'admissibilité : 1374 seulement soit 34,83 % des inscrits. Ce phénomène est sans précédent et marque une rupture.

Pourtant le nombre de postes ouverts était en hausse de 10% par rapport à l'année précédente se portant à 275. Avec les 55 postes ouverts au concours interne (+5 par rapport à 2010), ce sont 330 postes de CPE qui étaient proposés.

Dans ces conditions, on pouvait craindre que le pourvoi de tous les postes se fasse au détriment du niveau et de la qualité des lauréats. La barre d'admission s'établissant à 11,43, rejoint des niveaux rencontrés dans des sessions antérieures au cours des 15 dernières années. Il est vrai que les épreuves orales ont contribué à ce maintien car, comme par le passé, les épreuves écrites sont discriminantes et exigeantes.
Pour la dissertation, la moyenne de l'épreuve est de 8,39 (1374 copies corrigées). Pour la composition, la moyenne est de 8,43 (1340 copies corrigées). Ces résultats sont un peu supérieurs à ceux enregistrés précédemment. Toutefois, la moyenne obtenue par les admissibles à la dissertation est de 12,19 (13, 58 en 2010) et de 11,57 (12,25 pour l'étude de cas en 2010) à la composition.

Soucieux de ne pas entamer la qualité du recrutement, le jury a fixé la barre d'admissibilité à 9,1, autorisant ainsi 559 candidats à passer les épreuves orales, nombre ramené à 552 du fait que 7 candidats ne remplissaient pas les conditions exigées pour l'inscription après vérification par les services rectoraux. Ainsi 40,17% de ceux qui avaient composé aux épreuves écrites étaient autorisés à poursuivre le concours et le taux de pression se plaçait à 0,5 soit 1 poste pour 2 admissibles.

Les épreuves orales ont connu des résultats très proches de la session précédente. La moyenne de l'ensemble des deux épreuves se situe à 11,25 (11,66 en 2010) et pour les seuls admis, cette moyenne est de 14,11 (14,87). L'épreuve d'entretien présente une moyenne de 11,59 pour l'ensemble et 14,40 pour les admis. La moyenne générale de l'épreuve de dossier est de 10,91. Elle est de 13,82 pour les admis.

La candidate qui se classe 1ère a obtenu une moyenne générale de 18,3.

[1] **Arrêté du 31 décembre 2009 fixant les diplômes et les titres permettant de se présenter aux concours externes et internes de recrutement des personnels enseignants des premier et second degrés et des personnels d'éducation relevant du ministre chargé de l'éducation nationale**

Une approche sociologique des résultats confirme les tendances observées les sessions précédentes. 4 candidats admis sur 5 sont des candidates. Cette féminisation de la profession doit interpeller non pas dans l'accès des femmes aux fonctions de CPE mais dans cet éloignement progressif de l'égalité homme-femme dans l'exercice d'un métier dont il faut veiller à ce qu'il n'imprime pas une représentation sexuée dans l'esprit des jeunes qui pourraient l'envisager.
La tranche d'âge 25-28 ans constitue un pic dans le recrutement et 60% des admis avaient 30 ans et moins au moment de leur inscription au concours.

Plus de la moitié des postes sont pourvus par des assistants d'éducation et près des 2/3 des admis transforment une situation de contractuel (AED, contractuels du second degré, surveillant, vacataire ou maître auxiliaire) en situation professionnelle stabilisée. Nous notons également que 50% des admis possédaient au moins le master au moment des épreuves d'admission et que l'autre moitié était pour la quasi-totalité engagée dans la finalisation du diplôme comme le permet la réglementation. De l'avis général du jury, les prestations des candidats admissibles aux épreuves orales témoignaient positivement de cette nouvelle exigence en termes de niveau de diplôme. La qualité des prestations tient aussi beaucoup à la qualité de la formation et à l'investissement personnel des candidats. Toutefois, le risque de formatage est réel, fabriquant des réponses toute faites et occultant la personnalité des candidats. Les meilleurs candidats sont ceux qui ont su rester eux-mêmes au cours des différentes épreuves.

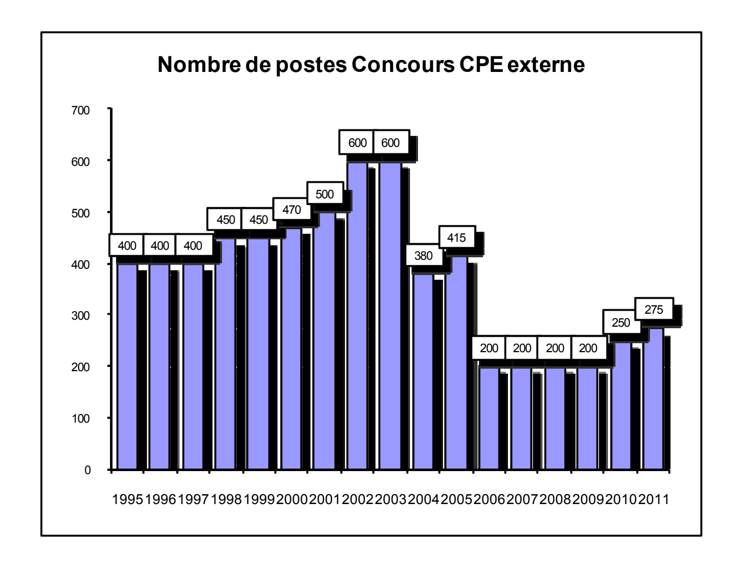
En conclusion, nous ne pouvons que rappeler l'importance de s'inscrire dans un cadre rigoureux de préparation. Un niveau élevé de connaissances sur le système éducatif et une culture générale solide alliés au bon sens et au pragmatisme sont des ingrédients pour la réussite d'un concours difficile.
.

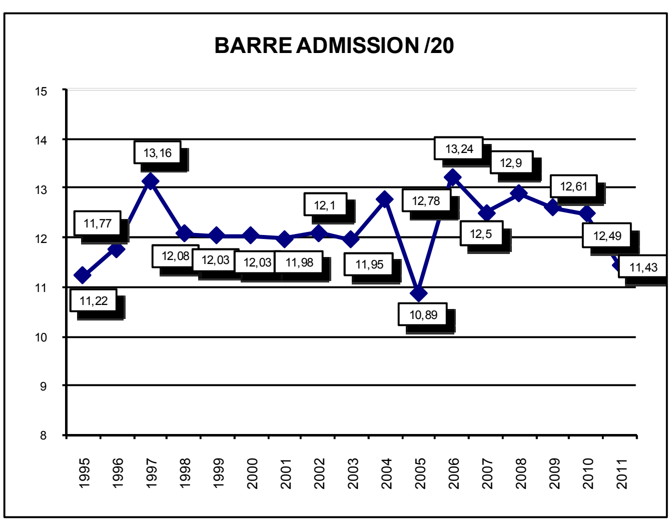
2- Eléments statistiques

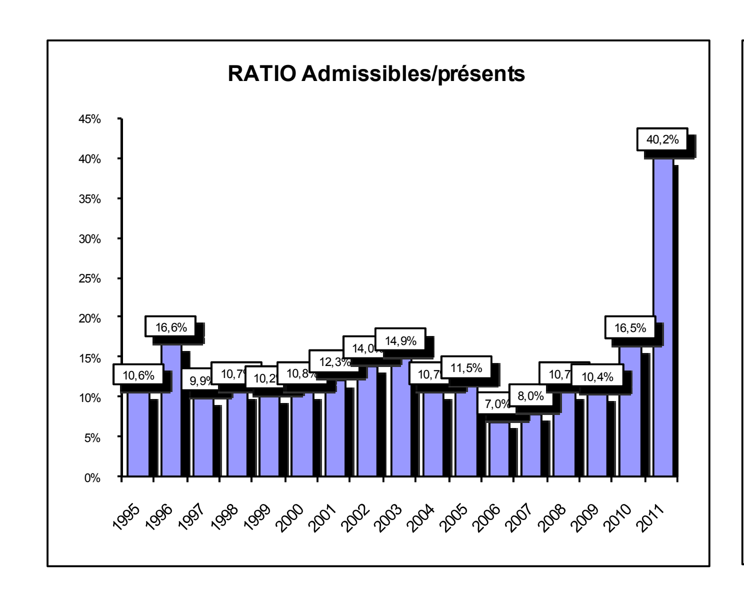
CONCOURS EXTERNE DE CONSEILLERS PRINCIPAUX D'EDUCATION

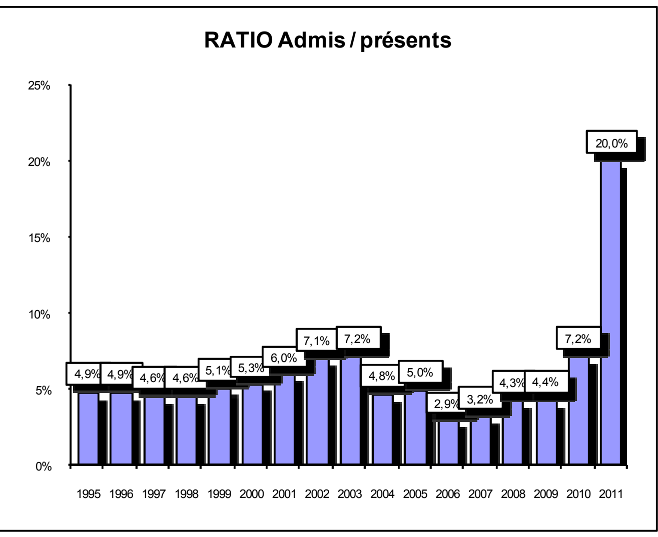
BILAN DES SESSIONS DE 1995 A 2011

ANNEES	POSTES	CANDIDATS INSCRITS	CANDIDATS PRESENTS	% PRES/INSC	BARRE ADMISSIBILITE /20	CANDIDATS ADMISSIBLES	% ADMISSIBLES/ PRES	BARRE ADMISSION /20	CANDIDATS ADMIS	% ADMIS/PRES
1995	400	10863	7686	70,75%	11,25	815	10,60%	11,22	375	4,88%
1996	400	12295	8239	67,01%	10,2	1369	16,62%	11,77	400	4,85%
1997	400	13395	8655	64,61%	10,5	854	9,87%	13,16	400	4,62%
1998	450	14287	8809	61,66%	11	946	10,74%	12,08	400	4,62%
1999	450	14175	8830	62,29%	11,3	902	10,21%	12,03	450	5,11%
2000	470	13872	8884	64,04%	10,5	964	10,80%	12,03	470	5,29%
2001	500	13778	8404	61,02%	10,7	1030	12,25%	11,98	500	5,95%
2002	600	12247	8490	69,32%	10,5	1186	13,97%	12,1	600	7,06%
2003	600	12877	8331	64,69%	11,1	1168	14,90%	11,95	600	7,20%
2004	380	12551	8013	63,84%	11,7	861	10,73%	12,78	380	4,75%
2005	415	14238	7860	55,20%	11,5	906	11,53%	10,89	415	4,99%
2006	200	13898	6812	49,01%	12,9	476	6,99%	13,24	200	2,94%
2007	200	12154	6214	51,13%	10,7	497	8%	12,5	200	3,21%
2008	200	9949	4636	46,60%	11,1	497	10,72%	12,9	200	4,31%
2009	200	8930	4575	51,2%	11,7	474	10,42%	12,61	200	4,37%
2010	250	7669	3469	45,20%	11,23	574	16,54%	12,49	250	7,20%
2011	275	3945	1374	34,83%	9,1	552	40,17%	11,43	275	20,01%



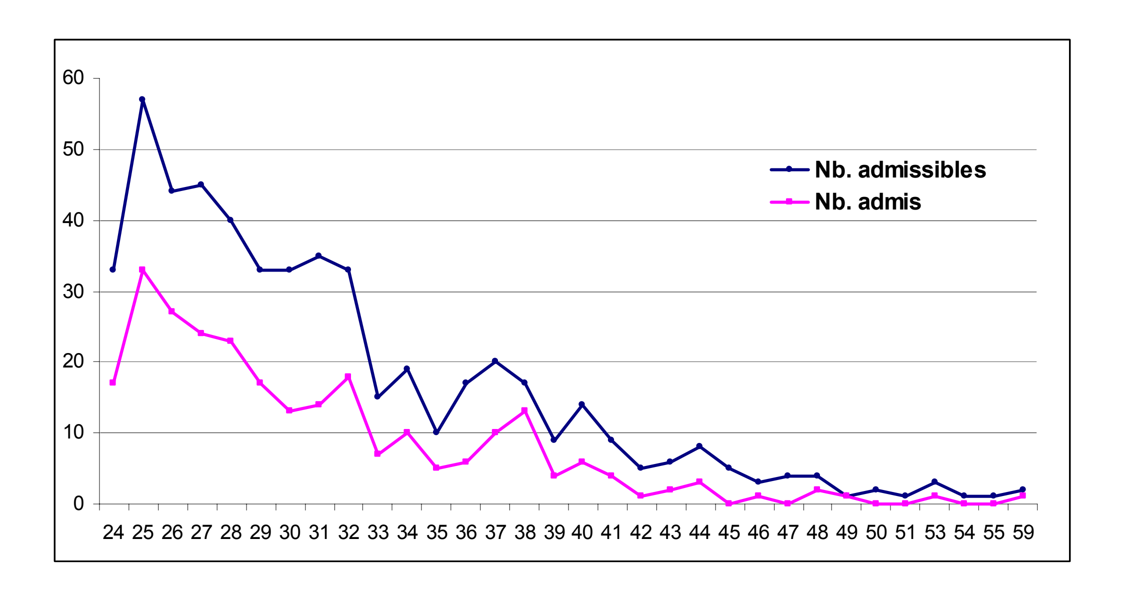






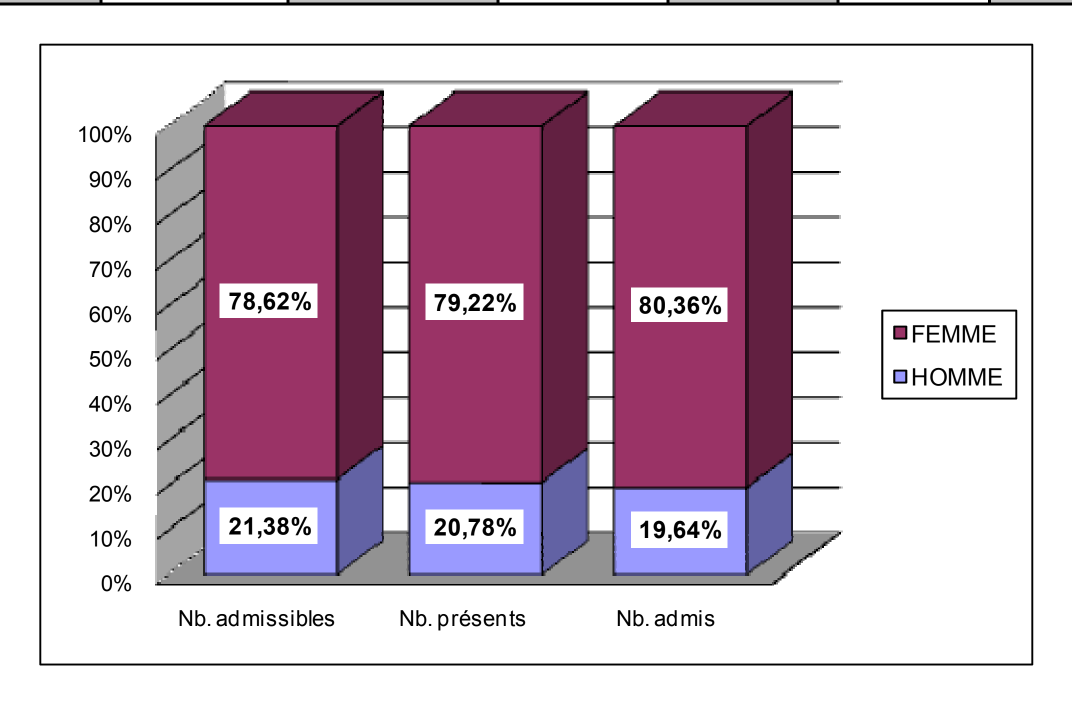
LA REUSSITE AU CONCOURS SELON L'AGE

Année de naissance	Age	Nb. admissibles	Nb. présents	Nb. admis
1989	22	1	1	0
1988	23	22	19	12
1987	24	33	33	17
1986	25	57	54	33
1985	26	44	43	27
1984	27	45	42	24
1983	28	40	39	23
1982	29	33	31	17
1981	30	33	25	13
1980	31	35	34	14
1979	32	33	30	18
1978	33	15	13	7
1977	34	19	19	10
1976	35	10	9	5
1975	36	17	17	6
1974	37	20	18	10
1973	38	17	17	13
1972	39	9	9	4
1971	40	14	14	6
1970	41	9	8	4
1969	42	5	4	1
1968	43	6	5	2
1967	44	8	8	3
1966	45	5	3	0
1965	46	3	3	1
1964	47	4	3	0
1963	48	4	4	2
1962	49	1	1	1
1961	50	2	1	0
1960	51	1	1	0
1958	53	3	3	1
1957	54	1	1	0
1956	55	1	1	0
1952	59	2	2	1
Total		552	515	275



LA REUSSITE AU CONCOURS SELON LE SEXE

	Nb. admissibles	%	Nb. présents	%	Nb. admis	%
HOMME	118	21,38%	107	20,78%	54	19,64%
FEMME	434	78,62%	408	79,22%	221	80,36%
TOTAL	552		515		275	



LA REUSSITE AU CONCOURS SELON LE DIPLÔME

Titre ou diplôme requis	Nb. admissibles	Nb. présents	Nb. admis
DOCTORAT	3	2	1
DIP POSTSECONDAIRE 5 ANS OU +	32	31	19
MASTER	219	203	100
GRADE MASTER	40	37	14
DIPLOME CLASSE NIVEAU I	4	4	3
DIPLOME GRANDE ECOLE (BAC+5)	2	1	0
DISP.TITRE 3 ENFANTS (MERE)	19	19	6
DISP.TITRE 3 ENFANTS (PERE)	2	2	1
INSCR. 5EME ANNEE ETUDES POSTSECOND	224	210	128
ENSEIGNANT TITULAIRE -ANCIEN TITUL.	7	6	3
Total	**552**	**515**	**275**

LA REUSSITE AU CONCOURS SELON LA PROFESSION

Profession	Nb. admissibles	Nb. présents	Nb. admis
ELEVE.IUFM.DE 1ERE ANNEE	100	97	52
ETUDIANT HORS IUFM	45	42	23
PROFESSIONS LIBERALES	1	1	0
CADRES SECT PRIVE CONV COLLECT	1	1	0
SALARIES SECTEUR TERTIAIRE	19	18	6
SANS EMPLOI	27	22	8
AIDES EDUCATEUR SECOND DEGRE	2	2	1
FORMATEURS DANS SECTEUR PRIVE	2	1	0
PERS ADM ET TECH MEN	7	5	1
AG NON TITULAIRE FONC PUBLIQUE	4	4	2
PERS ENSEIG NON TIT FONCT PUB	3	3	2
PERS ENSEIG TIT FONCT PUBLIQUE	1	1	0
AG NON TITULAIRE FONC TERRITORIALE	2	2	2
FONCT STAGIAIRE FONCTION TERRITORIALE	1	1	0
PERS FONCTION PUBLIQUE	6	6	3
PERS FONCTION TERRITORIALE	1	1	0
PEPS	1	1	0
CERTIFIE	1	1	1
STAGIAIRE IUFM 2E DEGRE COL/LY	1	1	0
PLP	2	2	0
INSTITUTEUR SUPPLEANT	1	1	0
PROFESSEUR ECOLES	4	2	2
VACATAIRE DU 2ND DEGRE	5	4	1
MAITRE AUXILIAIRE	2	1	1
CONTRACTUEL 2ND DEGRE	44	41	24
CONTRACTUEL FORMATION CONTINUE	1	1	0
CONTRACTUEL INSERTION (MGI)	2	2	1
MAITRE D'INTERNAT	3	3	0
ASSISTANT D'EDUCATION	258	244	144
SURVEILLANT D'EXTERNAT	4	3	0
CONTRACT ENSEIGNANT SUPERIEUR	1	1	1
	552	**515**	**275**

LA REUSSITE AU CONCOURS SELON L'ACADEMIE

Code Académie	Académies	Nb. admissibles	Nb. présents	Nb. admis
A02	AIX-MARSEILLE	42	35	24
A03	BESANCON	11	11	7
A04	BORDEAUX	37	33	20
A05	CAEN	16	14	8
A06	CLERMONT-FERRAND	17	17	9
A07	DIJON	13	12	8
A08	GRENOBLE	11	11	5
A09	LILLE	30	29	16
A10	LYON	37	34	15
A11	MONTPELLIER	31	29	21
A12	NANCY-METZ	28	26	9
A13	POITIERS	11	10	4
A14	RENNES	27	25	20
A15	STRASBOURG	26	25	10
A16	TOULOUSE	25	24	15
A17	NANTES	22	21	16
A18	ORLEANS-TOURS	9	8	2
A19	REIMS	7	5	3
A20	AMIENS	12	12	0
A21	ROUEN	14	14	3
A22	LIMOGES	4	3	1
A23	NICE	9	8	3
A28	REUNION	18	18	6
A31	MARTINIQUE	8	7	3
A32	GUADELOUPE	10	10	6
A90	PARIS - VERSAILLES - CRETEIL	77	74	41
		552	**515**	**275**

3 - Les épreuves d'admissibilité

La session 2011 a vu l'introduction des nouvelles modalités du concours prévues à l'arrêté du 28 décembre 2009 :

Définition des épreuves (annexe 1 de l'arrêté du 28 décembre 2009)

1° Dissertation portant sur une ou plusieurs questions relatives à l'éducation et à la formation des jeunes :

L'épreuve fait appel aux connaissances acquises en sciences humaines, en histoire et sociologie de l'éducation, en psychologie de l'enfant et de l'adolescent, en philosophie de l'éducation et en pédagogie. Elle prend en compte également la connaissance qu'ont les candidats des grands enjeux de l'éducation et des évolutions du système éducatif.

Durée : cinq heures ; coefficient 3.

2° Composition

A partir d'un dossier composé de documents récents, d'origines et de statuts variés, notamment de nature juridique, administrative, éducative ou pédagogique, l'épreuve permet d'apprécier les connaissances des candidats :— sur le système éducatif, son organisation administrative et pédagogique, son fonctionnement et ses évolutions ;— sur le fonctionnement d'un établissement scolaire du second degré, ainsi que sur les aspects administratifs et juridiques de la vie scolaire, les procédures et les enjeux de l'orientation, les questions pédagogiques. Elle vise également à mesurer la pertinence de la conception qu'ont les candidats de la fonction de conseiller principal d'éducation, de ses responsabilités éducatives et de son positionnement dans et hors de l'établissement scolaire, notamment dans le domaine du pilotage de la vie scolaire, de la mise en œuvre du projet de vie scolaire et de la maîtrise des fonctions de régulation et de médiation dans l'établissement.

Durée : cinq heures ; coefficient 3.

3.1. L'épreuve de dissertation :

Cette épreuve est désormais d'une durée de 5 heures et est affectée d'un coefficient 3.
En mobilisant les compétences acquises dans les domaines indiqués dans le programme du concours, elle a pour objectif d'apprécier la capacité du candidat à construire un discours raisonné et cohérent autour d'une question qui relève de l'éducation et de la formation des jeunes, qui constitue un enjeu du système éducatif et traverse son fonctionnement ou induit ses évolutions.
Si c'est une épreuve exigeante quant au niveau de connaissances attendu, c'est une forme d'exercice classique que connaissent, ou devraient bien connaître, les candidats qui, parvenus à un niveau d'études bac+5, ont tous eu à s'y confronter plusieurs fois dans leur propre formation.

Des éléments de corrigés sont proposés autour desquels des développements, des argumentations peuvent être élaborés

3.1.1 Sujet :

« L'expérimentation dont nous venons de rendre compte fournit la preuve qu'une politique relativement peu coûteuse de communication en direction des parents d'élèves permet de beaucoup mieux impliquer ces derniers dans la scolarité des enfants, avec pour effets induits une baisse très sensible de l'absentéisme, une diminution des problèmes de discipline et même une amélioration des résultats scolaires dans une matière aussi fondamentale que le français. Ces effets vertueux sont perceptibles non seulement au sein des familles les plus réceptives aux informations en provenance du collège, mais également (par effet d'entraînement dans les classes) dans le groupe des familles les moins investies, celles que les politiques de communication des établissements ne touchent jamais vraiment directement.
Ces résultats devraient, selon nous, encourager les pouvoirs publics à essayer d'étendre ce type de politique à un nombre plus important d'établissements, tout en continuant d'encourager de nouvelles expériences. Plusieurs questions importantes restent en effet posées. Comment faire en sorte que les effets repérables en fin de sixième persistent et s'amplifient au cours des étapes suivantes de la scolarité ? Comment adapter la communication des établissements en direction des familles d'élèves plus âgés ? Comment mieux les sensibiliser aux problèmes d'orientation ? Pour éclairer rigoureusement ces questions, il serait évidemment bienvenu que de nouvelles expérimentations soient mises en œuvre et évaluées, selon un protocole aussi proche que possible de celui retenu pour la «mallette des parents ». »

École d'économie de Paris, « Quels effets attendre d'une politique d'implication des parents d'élèves dans les collèges ? Les enseignements d'une expérimentation contrôlée, *Rapport pour le Haut Commissaire à la Jeunesse, janvier 2010*

En vous appuyant sur vos connaissances historiques, philosophiques et sociologiques, ainsi que sur les débats actuels et les réformes en cours, vous exposerez les réflexions que suscitent pour vous les conclusions du présent rapport. Vous insisterez en particulier sur l'évolution du rôle et de la place des parents au sein de l'École, au regard des missions dévolues au service public d'éducation.

3.1.2 Éléments de corrigé :

1. La citation à partir de laquelle le sujet de la dissertation a été formulé est extraite d'**un rapport de l'*École d'Économie de Paris* (PSE : *Paris School of Economics*)**. Cette fondation date de décembre 2006 et est l'une des premières *Fondations de Coopération scientifique* [2] dont la création a été rendue possible par la *loi de programme n° 2006-450 du 18 avril 2006 pour la recherche*.
Le rapport a été élaboré à l'attention du *Haut Commissaire à la Jeunesse* en janvier 2010, et portait sur ce qui n'était encore qu'une expérimentation dans une quarantaine de collèges de la seule académie de Créteil durant l'année scolaire 2008-2009 : la *Mallette des parents* dont l'expérimentation est étendue, à cette rentrée, à tout le territoire national suite à la mise en œuvre de la *circulaire n°2010-106 du 15 juillet 2010* (BOEN n°29 du 22 juillet 2010).

Il est possible d'accéder à la version intégrale de ce rapport ainsi qu'à son synopsis à partir du site internet de la fondation (www.parisschoolofeconomics.eu). Les principales conclusions de ce rapport ont permis d'attester à partir d'un échantillon que le surcroît d'implication induit chez les familles s'est traduit par une amélioration très sensible du comportement des enfants : moins d'absentéisme, moins d'exclusions temporaires, moins d'avertissements en conseil de classe, plus grande fréquence des distinctions lors du conseil de classe (félicitations, encouragements…). Un élément important relevé par l'étude est également le constat que les changements de comportement des élèves directement touchés par l'intervention ont également influé sur leurs camarades de classe. L'impact de cette politique, bien qu'elle ne touche directement qu'une petite fraction des parents d'élèves, s'est donc

[2] Association d'établissements d'enseignement supérieur et de recherche, prenant la forme d'une personne morale de droit privé à but non lucratif soumises aux règles relatives aux fondations reconnues d'utilité publique1. Il s'agit d'un statut juridique créé par la loi de programme pour la recherche de 2006.

étendu au-delà de ses limites initiales. En dernier lieu, il a été également constaté qu'il existe un impact sur certains résultats scolaires en français, notamment pour les exercices les plus simples, à la portée des élèves faibles. Mais dans l'ensemble, l'effet de cette intervention sur les résultats scolaires assez ténu. Ce n'est pas très surprenant, dans la mesure où l'intervention agit d'abord sur les motivations et les comportements, ce qui ne peut avoir d'influence sur les résultats scolaires qu'à plus longue échéance.
D'où le constat final qui a d'ailleurs justifié l'extension au national de cette expérimentation, est qu'on peut mettre en oeuvre des politiques volontaristes en direction des parents et que le difficile rapport de certains parents à l'école n'est pas une fatalité sociale.

2. L'expérimentation de la *Mallette des parents* est donc un sujet d'actualité, d'autant que outre la circulaire de mise en œuvre et d'organisation de juillet 2010, ce dispositif était mentionné dans la circulaire parue en mars dernier de *préparation de la rentrée 2010* : il était alors précisé que « les opérations permettant d'impliquer les parents dans les enjeux de l'éducation et de l'accompagnement de leurs enfants, telles que la « mallette des parents » ou « ouvrir l'école aux parents pour réussir l'intégration » sont développées. » (§ 1.3.7. *Ouvrir l'École aux parents*).

3. La problématique du sujet porte bien évidemment sur la relation des parents à l'École, **_mais dans une acceptation très large_** qui intègre à la fois l'histoire et l'évolution de cette relation au regard de celles de la société française, du système scolaire et des politiques éducatives mises en œuvre et dont les expressions les plus abouties sont la nécessité d'une plus grande individualisation des parcours de formation et l'intérêt fondamental attaché à l'élaboration du projet personnel de chaque élève.

⇨ Si l'on considère la *note du 1er juin 2010 de la DGRH fixant le programme des épreuves du concours externe et du concours interne de recrutement de conseillers principaux d'éducation (CPE) – session 2011* (BOEN spécial n°7 du 8 juillet 2010), les indications thématiques et bibliographiques permettaient de trouver matière à aborder le sujet.
Outre les ressources référencées permettant une vision globale du système éducatif, quelques ouvrages permettaient d'approfondir certains développements attendus. A titre d'exemples :

- Baudelot Christian et Establet Roger, *L'élitisme républicain*, Seuil, La République des idées, 2009
- Bautier Elisabeth, Rayou Patrick, *Les inégalités d'apprentissage, Programmes, pratiques et malentendus scolaires*, PUF, Education & Société, 2009
- Delahaye Jean-Paul, *Le collège unique, pour quoi faire ?*, Paris, Retz, 2006
- Dubet François (sous la direction de), Ecole, familles, le malentendu, Paris, Textuel, 1997
- Maurin Eric, *La nouvelle question scolaire*, Paris, Seuil, 2007
- Duru-Bellat Marie et Van Zanten Agnès, Sociologie de l'école, Paris, Armand Colin, 1998
  >>> Marie DURU-BELLA, *L'inflation scolaire,* Coll. La république des idées, Seuil, 2006

S'ajoutent :
- le décret n° 2006-935 du 28 juillet 2006 *relatif aux parents d'élèves, aux associations de parents d'élèves et aux représentants des parents d'élèves et sa circulaire d'application* (Circulaire n° 2006-137 du 25 août 2006, *Le rôle et la place des parents à l'École*, BOEN n°31 du 31 août 2006 ;
- et surtout, le **rapport n°2006-057 d'octobre 2006 des inspections générales sur *La place et le rôle des parents dans l'École* dont la connaissance par un candidat pouvait être pour ce sujet d'un très grand avantage**.

4. Quel plan élaborer pour cette dissertation ?

⇨Il s'agit bien de proposer un plan qui n'est pas un plan-type car les candidats ont pu imaginer différentes formulations qu'il convient d'apprécier par leur cohérence et leur pertinence. **Le tout est de vérifier qu'un candidat n'ait pas choisi de simplement décliner dans ses parties les questions présentes dans la citation du rapport de l'*École d'économie de Paris*, ni qu'il ne s'en soit tenu qu'au dispositif de la *Mallette des parents*.**

⇨ **Trois parties de colorations différentes : 1 historique – 1 sociologique – 1 politiques éducatives mises en œuvre**

I. COMMENT S'EST CONSTRUITE L'ÉCOLE ?

<u>Idée maîtresse</u> : L'histoire de l'éducation : un pouvoir public extérieur aux parents – Différents aspects et/ou notions abordées ci-après peuvent faire l'objet de développements.
Source : Rapport 2006-057

Dès l'origine que l'on peut faire remonter par exemple à la Renaissance, **il apparaît que l'évolution de ce qui fondera le système éducatif traduit la volonté de l'école de soustraire l'enfant à sa famille** en substituant à la transmission d'apprentissages familiaux et traditionnels, un corpus de connaissances et de contenus qui lui est propre, et dont elle n'a pas à rendre compte, sa justification venant d'ailleurs et surtout de plus haut.
<u>A titre d'exemple</u>, les collèges jésuites sont des lieux fermés où les contacts de l'enfant avec la famille sont les plus réduits possibles pour éviter les interférences. C'est alors que se forge l'idée d'une soustraction au milieu familial qui délègue entièrement la fonction éducative à l'institution scolaire : l'enfant devient « l'élève » (le terme est du XVII°siècle)

Il faut noter que les bouleversements politiques qui s'opèrent à partir de la Révolution ne changent pas fondamentalement la donne : ils la renforcent même, et finissent par placer la question du rôle respectif de l'école et des parents dans l'éducation au cœur même du débat politique, à travers la question de la liberté de l'enseignement.

Sur ces bases, le XIX° siècle voit se développer un débat essentiel dans lequel est abordée de façon centrale la question du « rôle des familles ». C'est ainsi que la République triomphante des années 1880 affirme la nécessité d'un enseignement conçu comme une « instruction publique » et son unicité permet la soustraction des enfants à l'influence de l'Église.

En ce qui concerne l'enseignement primaire, le développement de l'alphabétisation, d'une part, de la scolarisation d'autre part, se traduisent après la *loi Guizot* (1833) par une scolarisation de plus en plus systématique, de sorte qu'en 1880 on est proche de la généralisation au moins en termes d'inscription scolaire ; la fréquentation reste en effet encore très aléatoire. Elle n'est complètement acquise que beaucoup plus tard, par le développement des allocations familiales dans les années 1930. Longtemps encore, l'école se heurte aux deux réticences parentales que lui opposent les milieux les plus défavorisés : elle prive les familles paysannes d'une main d'oeuvre précieuse ; celles-ci ne voient guère son utilité en termes de devenir et craignent même qu'elle ait des effets nocifs sur des enfants projetés dans un univers qui n'est pas le leur. Pour une partie, surtout rurale, de la société française, une absence de mobilité est la règle par crainte de quitter le lieu où l'on est « à sa place ».

C'est d'ailleurs dans ce contexte que se situe l'objectif de l'école de Jules Ferry : à travers l'enseignement primaire, fonder une république « *une, fraternelle et indivisible* », faite de valeurs universelles, orientée vers le caractère émancipateur et égalisateur du savoir, à l'encontre de tous les particularismes résiduels. Ce savoir est donc un bien public dispensé par un pouvoir public, et à nouveau extérieur aux parents. La relation éducative est même parfois inversée, l'école faisant, par l'enfant, pénétrer dans les familles le message qu'elle délivre. Car il y a deux visions de celles-ci : d'une part le bon père de famille, ce fils de la Révolution, que la Lettre aux instituteurs demande de respecter ; de l'autre la force obscure des paysans retardataires, fils de la Contre-Révolution, à laquelle il convient d'arracher les enfants pour les conduire à la lumière.

Cette histoire a sur les réalités actuelles un triple effet :

- Tout d'abord en termes d'ancrage des références, et ceci d'abord pour les enseignants : si l'instruction est conçue comme un bien public relevant de la catégorie politique, elle doit être diffusée en fonction de principes essentiels parce qu'au fondement de la société (école publique, laïque et obligatoire), sous le contrôle « objectivant » de spécialistes, garants de son contenu. Pour les plus engagés, l'actualisation de ce principe est permanente.

- Pour les parents, et en termes de mémoire, l'école publique et laïque de Jules Ferry est l'idéal même en fonction duquel on lit le déclin d'un système scolaire qui ne saurait plus rien enseigner parce que ses maîtres seraient dépourvus des qualités morales de leurs prédécesseurs. Le statut de Jules Ferry en statue du Commandeur est révélateur. Il n'est pas douteux qu'il faille y ajouter, depuis vingt ans, dans la société urbaine, un effet de « patrimonialisation » : chacun recherchant

ses « racines », on transforme en musées et en lieux de mémoire ces écoles rurales où sont périodiquement organisées des sessions du certificat d'études.

- Enfin, l'« extra-territorialité » de l'école et une certaine idée de la laïcité sont toujours très largement considérées comme porteuses d'un idéal de progrès et de libération, ainsi que d'un savoir émancipateur qui préserve l'élève, le maintenant loin des instances économiques et du profit aliénant. La prise de distance avec les entreprises, en particulier, relève d'une culture sans cesse ressourcée, qui nous différencie des pays partenaires européens, où l'école est fondée sur la tradition inverse, notamment par la place que tient l'apprentissage. Mais, pour les parents, comment conjuguer cela avec l'enjeu d'insertion et d'entrée dans la vie active qu'ils assignent désormais à l'école ?

II. LES NOUVEAUX ENJEUX DE L'ÉCOLE : LE « MODÈLE V° RÉPUBLIQUE »

Idée maîtresse : La relation parents/école a été refondée par les bouleversements nés, au cours des années soixante, d'une mutation dont résulte ce qui peut être qualifié de « modèle V° République », et qui présente deux caractéristiques majeures : massification-démocratisation d'une part, qui fait de tous les Français des parents d'élèves ; émergence d'autre part, par le biais du contrat d'association, d'une alternative d'enseignement privé à peu près accessible à toutes les familles.

II.1. LA MASSIFICATION & L'ORGANISATION D'UN SYSTÈME D'ENSEIGNEMENT PRIVÉ CONTRACTUEL

II.1.1 La massification : Le poids des évolutions du modèle familial

La constante ne peut plus être le système éducatif, la logique doit être radicalement inversée : la constante devient l'élève et la variable, la réponse de l'institution.

S'agissant de la relation des parents et de l'école, publique ou privée, on ne peut occulter l'analyse des changements sociologiques et comportementaux qui ont modifié profondément les attentes des familles. Une conséquence importante de la démocratisation a été également de diversifier fortement les parents qui viennent à l'école chacun avec sa propre histoire scolaire.
Une minorité d'entre eux a si mal vécu sa scolarité qu'elle reporte sur les études de ses enfants ses propres refus. Revenir à l'école est alors souvent revivre des moments très difficiles. Quelles relations bâtir avec ces parents dont les enfants sont les plus menacés par l'échec ? D'autres difficultés se retrouvent chez les familles d'origine étrangère. Il reste pourtant que, grâce à ces derniers, s'ouvrent aussi des perspectives originales, constructrices d'une nouvelle relation parents-école : celle d'une école fabriquant de la *parentalité* et qui, pour peu que les enseignants soient disponibles, assume bien ce rôle conforme à sa vieille mission qui est de ré-ancrer à la République ceux qui en apparaissent les plus éloignés. C'est à l'intention de ces parents qu'ont été bâties, par les équipes éducatives, des initiatives originales et intéressantes. Parce qu'ils sont peu présents dans les associations, la relation directe de ces parents avec l'établissement est fondamentale.
A l'inverse, les parents diplômés et bien intégrés socialement sont souvent ceux dont les enfants ont à leur tour les meilleurs résultats scolaires. L'évolution sociale et géographique en a fait les parents des lycées de centre-ville5. Tous les proviseurs de ces lycées soulignent la pression qu'exercent ces parents. Conscients d'offrir à l'école ses meilleurs atouts, de lui garantir des taux de réussite enviables, ils s'estiment en droit d'évaluer sans cesse la qualité du « produit scolaire » qui leur est offert. Ils n'hésitent pas, le soir, à refaire les cours à leur manière, avec le danger de saper les fondements de l'autorité du maître. Ces parents sont plus présents que d'autres catégories dans les associations.
On peut se demander si cette attitude n'exprime pas de façon plus explicite une attente plus générale, fruit d'une évolution essentielle :

- L'école ne devient vraiment pour les parents l'école où ils ont toute leur place, « leur école », que s'ils ressentent qu'elle entretient les mêmes liens qu'eux avec leurs enfants.
- Les parents attendent aussi de l'école qu'elle prenne en compte leur stratégie pour garantir l'avenir de leur enfant. Leur place dans les conseils de classe et leur investissement dans le processus d'orientation en témoignent. Cette approche prend, depuis une quinzaine d'années, un tour nouveau du fait du rôle accru des chefs d'établissement dans le processus final de décision entre conseils de classe et commissions d'appel.

II.1.2. L'organisation d'un système d'enseignement privé contractuel

La loi du 31 décembre 1959 va permettre la mise en place, à la discrétion des familles, d'un système décentralisé d'éducation. Ce qu'institue en effet la loi Debré, c'est la délégation de la mission d'éducation à des établissements qui s'engagent, par contrat, à respecter les règles du service public en matière d'enseignement, et conservent un droit à l'expression de leur identité à travers le respect du « caractère propre ». Le contrat d'association avec l'État est signé au vu d'un besoin scolaire reconnu qui fonde le droit des familles à choisir leur école et en fait les partenaires quasi fondateurs : l'établissement sous contrat tire son existence du besoin des familles qui y inscrivent leurs enfants. Dès lors, elles peuvent aussi « voter avec leurs pieds » et retirer leur enfant en cas d'insatisfaction.
Les familles ont ainsi entre leurs mains le devenir de l'établissement. La spécificité de l'établissement d'enseignement privé naît de la rencontre entre une proposition préexistante et l'adhésion des familles qui s'y reconnaissent. Mais le contrat tacite à ce niveau suppose que la source de satisfaction soit préservée par un maintien des principes et une adaptation de leur application : c'est la base même du *projet éducatif*, qui passe très vite de l'implicite à l'explicite, formalisation favorisée par l'existence d'un riche patrimoine de traditions éducatives des ordres enseignants.
La contrepartie du droit au choix est l'obligation de paiement de frais de scolarité, ce qui crée, plus ou moins explicitement, un mode de relation spécifique. Les parents deviennent les gestionnaires mêmes du système. Il faut ajouter que, depuis une vingtaine d'année, la solidarité des parents joue souvent au travers de l'instauration de frais de scolarité dont le niveau est établi en fonction du revenu, fondement de l'idée d'une communauté éducative solidaire.
Le mode de participation des parents se fait aussi de façon spécifique au travers d'une association de parents unique, l'UNAPEL (union nationale des associations de parents de l'enseignement libre), dont il est important de noter qu'elle a résisté à toutes les tentatives de pluralité. Elle apparaît comme une force de référence beaucoup plus spécifique que dans l'enseignement public : elle combine, comme les associations du public, un objectif de défense du système (public pour les unes, privé pour l'autre) à des demandes plus spécifiques. Les enseignants y sont peu présents et surtout peu visibles et influents. Paradoxalement, en cette absence, l'UNAPEL s'instaure en force de proposition éducative qui peut fort bien visiter le domaine pédagogique (voir ainsi le débat sur l'évaluation au congrès de 2004) et proposer aux chefs d'établissement de nouvelles orientations.
Autour de ces approches a été formulée, dès 1967, la notion de « l'établissement comme communauté éducative ». L'aspect religieux est très inégalement présent (il motiverait le choix de 10 à 15 % des parents), mais c'est une référence permanente à travers la notion de « valeurs familiales » : la *Charte des parents*, adoptée en 2004, est un document révélateur à ce sujet qui fonde ses approches sur les grands textes ecclésiaux.

II.2. LE DROIT DES PARENTS À L'ÉCOLE

Les parents sont dorénavant aux différentes échelles des membres de droit des instances de pilotage du système éducatif.
En donner une liste exhaustive n'est pas ici le propos. Il s'agit surtout de se référer au **décret du 28 juillet 2006, relatif aux parents d'élèves, aux associations de parents d'élèves et aux représentants de parents d'élèves, s'applique aux écoles et aux établissements du second degré dès la rentrée 2006. Pour la première fois, le rôle et la place des parents à l'École sont reconnus dans le Code de l'éducation et leurs droits sont garantis. Il s'agit bien de f**aire des parents des membres à part entière de la communauté éducative, développer les liens et le dialogue entre l'institution scolaire et les familles sont les conditions nécessaires d'une éducation cohérente, d'une orientation réussie et d'un fonctionnement plus serein des établissements.
Issu d'une large concertation, unanimement approuvé par les partenaires sociaux, le décret relatif aux parents d'élèves, aux associations de parents d'élèves et aux représentants de parents d'élèves institutionnalise l'ouverture de l'École aux parents. Les mesures sont entrés en application dès la rentrée 2006, dans les écoles, les collèges et les lycées.

Les trois points forts du nouveau décret sont
>>> La garantie les droits des parents : le suivi de la scolarité par les parents implique que ceux-ci soient bien informés des résultats mais également du comportement scolaire de leurs enfants. Au-delà, l'appréhension par les parents des grands enjeux du système éducatif, notamment celui du socle commun, et la connaissance des parcours de formation constituent des atouts majeurs pour une meilleure réussite des élèves.
Aussi le nouveau décret garantit le droit des parents à l'information en instituant :

- des réunions chaque début d'année, pour les parents d'élèves nouvellement inscrits avec le directeur d'école et le chef d'établissement ;
- des rencontres parents-enseignants au moins deux fois par an ; dans les collèges et lycées, l'information sur l'orientation est organisée chaque année dans ce cadre ;

- une information régulière à destination des parents sur les résultats et le comportement scolaires de leurs enfants ;
- l'obligation de répondre aux demandes d'information et d'entrevues présentées par les parents ;
- un examen des conditions d'organisation du dialogue parents-École, notamment à l'occasion de la première réunion du conseil d'école et du conseil d'administration.

>>> la reconnaissance du rôle des associations de parents d'élèves : le décret reconnaît ainsi l'importance de leur rôle en explicitant leurs droits :

- d'informer, de communiquer, de disposer de moyens matériels d'action (panneaux, affichages, éventuellement locaux) ;
- de diffuser des documents permettant de faire connaître leur action ;
- d'intervenir, pour les organisations représentées au Conseil supérieur de l'éducation, au conseil académique et au conseil départemental de l'Éducation nationale, dans tous les établissements d'enseignement publics.

>>> un exercice facilité du mandat des représentants des parents : les parents d'élèves sont pleinement associés à la vie de l'école et de l'établissement scolaire notamment en participant, par leurs représentants, aux conseils d'école et aux différentes instances des établissements scolaires.
S'ajoutent leur participation autant aux CDEN, CAEN, CAVL mais également au niveau national au Conseil de l'éducation nationale ainsi qu'à de nombreuses commissions aux missions diverses.
⇨ **Cependant**, la multiplicité de ces instances, mise en regard des difficultés que peuvent rencontrer les associations concernées pour mobiliser leurs militants, aboutit à une assiduité incertaine des représentants de parents. De même, la technicité des thèmes évoqués, conjuguée parfois aux particularités du langage utilisé, ne laisse le plus souvent qu'une place accessoire aux parents qui ont la possibilité de siéger. L'accumulation des lieux de partenariat n'est donc pas forcément synonyme d'une réelle association des parents d'élèves à la décision.

III. PRENDRE EN COMPTE LA DIVERSITÉ DES PARENTS ET FAVORISER L'ÉGALITÉ DES CHANCES DES ÉLÈVES

III.1. UNE DIFFICULTÉ MAJEURE : L'ÉMERGENCE D'UN CERTAIN CONSUMÉRISME SCOLAIRE

Une difficulté des relations parents/enseignants naît de ce que fréquemment ces derniers ressentent comme une intrusion inacceptable dans le « domaine pédagogique », (qu'ils considèrent comme réservé, au coeur de leur identité professionnelle), les questions que leur posent légitimement les parents sur les objectifs, les contenus et les pratiques de l'enseignement que reçoivent leurs enfants. Dans le premier degré, ce questionnement est perçu d'autant plus mal par les enseignants que la présence physique des parents, leur proximité avec l'école est plus grande, et que l'attente de « résultats », que les parents pensent être en mesure d'évaluer, est plus précise et plus directe.
Bien loin d'être des partenaires, les parents, et en particulier les parents de niveau socioculturel élevé, sont alors suspectés de vouloir contrôler et juger la prestation professionnelle de l'enseignant, et d'exiger une efficacité, en termes de réussite scolaire de leur enfant. Cette attitude les apparente à des « consommateurs d'école [(1)] », ayant fait pour leur enfant les bons choix éducatifs (en matière d'orientation, de suivi scolaire, d'investissement scolaire et culturel de la famille) et attendant en retour une offre pédagogique de qualité. La connaissance qu'ont de l'école ces parents [(2)], informés et très conscients des enjeux scolaires, sociaux et professionnels d'une excellente scolarité, et d'autant plus anxieux, plus « demandeurs » vis-à-vis des enseignants, rend paradoxalement le dialogue difficile, trop chargé qu'il est, de part et d'autre, d'affects et de représentations antagonistes.
Les parents se plaignent alors du manque de considération des enseignants à leur égard, estiment qu'ils ne reconnaissent pas la qualité des pratiques éducatives et de socialisation qu'ils font l'effort de mettre en place au sein de la famille, afin de donner à l'enfant toutes ses chances. Les enseignants, pour leur part, jugent intrusive ou inquisitrice la demande des parents, estiment « consumériste » ou d'essence « libérale » leur rapport à l'école, (service public dont ils exigent une prestation à la hauteur de leurs attentes et de leur investissement), et souhaitent voir réduits par l'administration à leur minimum réglementaire les échanges « parents/professeurs ».
La *co-éducation* que les efforts conjoints du système éducatif et des fédérations de parents d'élèves s'efforcent de promouvoir fait ici l'objet de deux conceptions antagonistes : d'une part, celle des parents qui souhaitent l'intégration, au bénéfice de leur enfant, des fonctions assurées par les professeurs dans le projet éducatif et social qu'ils ont formulé et préparé pour lui ; d'autre part, celle des enseignants, clairement « dissociative », qui voient dans les pratiques sociales et éducatives des familles une propédeutique et un gage de réussite pour le travail scolaire, mais qui estiment ne pas avoir à s'associer aux stratégies de scolarisation des familles. Les enseignants souhaitent très majoritairement que les parents, ayant fait ce qu'ils devaient faire et assumé leur rôle à la maison, les

laissent exercer de façon responsable et autonome leurs fonctions d'enseignement, dont seule leur hiérarchie pédagogique a pouvoir de juger.
(1) « Les familles souhaitent assumer la seule gestion des rapports affectifs, tandis que l'école se chargerait, elle, de la transmission du savoir et de la contrainte autoritaire qui lui est liée ». François de Singly, La *mobilisation familiale pour le capital social*, in *Ecole familles : le malentendu*, coord. François Dubet, Textuel, 1997.
(2) Cf. Robert Ballion : « *les consommateurs d'école* », Stock, 1982.

III.2. Les parents partenaires de l'École au bénéfice de la réussite de leurs enfants

III.2.1. Partenariat et responsabilité des différents acteurs

La *Circulaire de Préparation de rentrée 2010* rappelle que « Chaque école et chaque établissement veillera à l'implication des parents dans le suivi de la scolarité de leur enfant. Pour ce faire, les modalités d'accueil, collectif et personnalisé, des parents doivent garantir leurs droits d'information et d'expression, le droit de vote aux élections de leurs représentants aux conseils d'école et conseils d'administration des EPLE étant le principal d'entre eux. Les représentants élus sont associés aux décisions d'organisation de la vie scolaire, incités à prendre part aux instances, aux réunions institutionnelles et aux actions de prévention organisées dans le cadre du projet d'école ou du comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté. Des actions de soutien à la parentalité sont organisées en lien avec les fédérations de parents d'élèves, les associations et les Réseaux d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents (REAAP). »
Cette circulaire précise également que si « dans la classe […] le professeur assume à la fois un rôle pédagogique et un rôle éducatif » et que « L'autorité du professeur est le premier pilier d'une vie scolaire réussie », il n'en demeure pas moins que « les parents sont les premiers éducateurs de leurs enfants. Ils sont donc, dans leur relation avec l'École, dans une situation de partenariat et de responsabilité. ».
Ces dispositions sont à relier avec par exemple toutes les problématiques relatives à la prévention contre l'absentéisme, les incivilités et les violences, l'exemplarité attendue de tous les adultes à commencer par les parents.

III.2.2. Ouvrir l'École aux parents et favoriser la cohérence des parcours de formation de leurs enfants

Cela se traduit au travers de différents dispositifs que les candidats peuvent développer à volonté. A titre d'exemples :

L'orientation active
Circulaire de *Préparation de entrée 2010* « Le passeport orientation-formation est, pour chaque élève, l'instrument personnel pour garder trace de ses acquis, de ses expériences et découvertes. Il sert d'appui aux activités organisées dans le cadre de son parcours. […] Le renforcement de cet accompagnement plus individualisé va de pair avec un effort sur la qualité et la disponibilité de **l'information accessible aux parents** et élèves. **L'objectif est de donner à tous, de façon transparente, toutes les indications qui leur sont utiles pour préparer leurs choix d'orientation, portant non seulement sur le contenu des formations, mais aussi sur le devenir des élèves qui s'y sont déjà engagés, leurs débouchés professionnels et leurs conditions d'insertion**. À cela doit s'ajouter l'information indispensable sur les places disponibles dans ces formations au moment où les élèves établissent leurs candidatures, de sorte qu'ils puissent estimer concrètement leurs chances d'admission et adopter ainsi une stratégie ouverte et adaptée de vœux. »

Les dispositifs ***Mallette des Parents*** (1) et ***Ouvrir l'École aux parents*** (2) mais aussi des mesures telles que la création des ***médiateurs de réussite scolaire***, les actions au titre du ***Comité d'Éducation à la santé et à la citoyenneté*** … sans oublier les possibilités désormais offertes par les ***Environnements numériques de travail*** (accès des parents au cahiers de texte, aux notes, possibilité d'échanger avec les professeurs…) et toute la communication que développe le ministère à l'intention des parents (guides en ligne, publication d'ouvrages – *Qu'apprend-t-on à … ?*).

(1) Circulaire n°2010-106 du 15 juillet 2010, *Extension du dispositif la « Mallette des parents »*, BOEN n°29 du 22 juillet 2010
(2) Circulaire n° 2009-095 du 28 juillet 2009, *Extension de l'opération expérimentale «Ouvrir l'École aux parents pour réussir l'intégration»*, BOEN n° 31 du 27 août 2009 >>> Circulaire n° 2010-146 du 23 septembre 2010, Reconduction et extension de l'opération « Ouvrir l'École aux parents pour réussir l'intégration », BOEN n°38 du 21 octobre 2010

CONCLUSION

Un dispositif comme la *Mallette des parents* est dans ses objectifs très révélateur de grandes évolutions sociales, économiques, culturelles auxquelles l'École ne pouvait se soustraire. Bien au contraire, le service public d'éducation semble être le principal vecteur d'une cohésion sociale tant recherchée et de la cohérence des solutions à rechercher pour assurer, chaque jour, une meilleure égalité des chances. La mise en œuvre du *livret personnel de compétences* comme les réformes des voies professionnelles, générales et technologiques s'inscrivent bien dans la perspective de répondre aux évolutions de la société et des enfants qui sont porteurs de son avenir, avec toujours ce souci dorénavant de mieux associer leurs parents.

3.1.3 Commentaires :

Globalement, les connaissances sont exposées de façon scolaire et la réflexion est souvent superficielle. Un exposé de savoirs ne peut pas remplacer une réflexion construite autour d'une problématique bien posée.
L'absence de références et la difficulté à poser une problématique caractérisent les copies les plus faibles.

Les principes de base de l'épreuve de dissertation sont trop souvent négligés (absence de plan ou plan annoncé non respecté, absence de conclusion, développement désorganisé voire confus)

Souvent, l'effort a été fait d'aborder le sujet sous les aspects historique, philosophique et sociologique mais ce sont les connaissances historiques qui l'emportent dans un développement long. Les références réglementaires sont absentes et le décret de 2006 relatif à la place des parents est ignoré.

Les raisonnements sont limités à la situation socio-économico-culturelle des parents, à l'intégration des populations immigrées sans entrer dans l'analyse de ce qu'est la co-éducation et des phénomènes qui peuvent pervertir l'école : consumérisme, désacralisation….
Il est rarement fait référence au handicap et à l'inclusion des élèves handicapés, à la place réservée à leurs parents.

Le lien entre la qualité des relations Ecole/familles et la réussite scolaire n'est pas suffisamment mis en avant. Le rôle des parents dans le processus d'orientation est peu évoqué.
La notion de service public est très rarement abordée et des entorses à la laïcité ont affleurés dans quelques copies. C'est un point sur lequel le jury n'entend pas transiger.

Des candidats, par une vision pessimiste de la situation actuelle de l'école, semblent éloignés des qualités attendues pour exercer les fonctions de CPE

Dans tous les cas, les propos efficaces ont été servis par un style agréable, des phrases courtes et l'emploi d'un vocabulaire approprié. Les meilleures copies font apparaître une réflexion problématisée qui pose comme principe de base les missions du service public d'éducation et l'objectif d'égalité des chances. Elles reflètent une pensée organisée, proposent une argumentation solide qui fait la relation entre théorie et la pratique. Elles témoignent d'une solide culture et d'une préparation rigoureuse des candidats même si un certain formatage est parfois visible. L'argumentation est nourrie de nombreux exemples et de références bibliographiques mobilisées à bon escient

3.2. La composition

3.2.1 Considérations générales

- Sur le fond

Proche de la deuxième épreuve d'admissibilité des sessions antérieures appelée alors "épreuve sur dossier", la composition amène le candidat à exploiter un ensemble de documents centrés sur une

thématique liée au fonctionnement du système éducatif plus que sur une situation rencontrée ou vécue dans un établissement scolaire. La composition élargit le débat et l'exposé d'idées.
S'adressant à des candidats dont le niveau universitaire se situe à bac+5, l'épreuve ouvre sur une réflexion qui fait appel à la théorie, à la recherche et à des lectures dont les ouvrages ne se trouvent pas obligatoirement dans la bibliographie dite indicative. Ainsi, s'il s'agit de répondre à des questions, il est requis de les argumenter par une réflexion qui convoque des concepts, des éléments de recherche pour les inscrire dans une perspective de métier.
Ce dernier point est essentiel car la composition doit aussi permettre de mettre en évidence le lien trop souvent ignoré entre la recherche et l'action. Les premiers éléments tirés de la première session du concours rénové témoignent d'un écart relativement important entre les résultats obtenus aux épreuves écrites, dont les réponses prennent vite un caractère académique (même si des difficultés à ce niveau apparaissent également) et les contenus des apports des candidats admissibles dans les interrogations orales. Si on peut admettre que la dissertation soit une épreuve plus réflexive, la composition doit laisser entrevoir sinon voir le candidat dans son aptitude à mobiliser les concepts théoriques pour les mettre au service de l'éducation des jeunes comme de contribuer à l'exercice des missions de l'EPLE. Il est important de rappeler la dénomination du métier ambitionné : **conseiller** principal d'éducation. Le terme conseiller est central et la composition dit contribuer à la mettre en valeur pour tout ce qui concerne le fonctionnement d'un établissement scolaire du second degré, auquel s'ajoutent les aspects administratifs et juridiques de la vie scolaire, les procédures et les enjeux de l'orientation, les questions pédagogiques.
Être conseiller principal d'éducation, c'est être au contact direct de réalités sociologiques et sociales de jeunes qui les expriment au travers de comportements qui parfois bousculent les valeurs. Sur cet aspect, le terme « éducation » en référence aux valeurs du système global dans lequel s'inscrit l'EPLE qualifie le métier. Les réponses aux questions de la composition doivent faire apparaître cette dimension à la fois au sein de l'entité interne « vie scolaire » comme en interaction avec les membres de la communauté éducative (enseignants, parents et par extension partenaires éducatifs extérieurs) de façon à répondre à la nature systémique de l'Éducation nationale.

- Sur la forme :

Comme le dossier, la composition s'organise autour de questions qui structurent la production du candidat. Cela n'a pas été pris en compte pour l'évaluation à cette session mais il est souhaitable que la problématique générale soit introduite par quelques lignes et fassent l'objet d'une conclusion même brève. Il n'existe pas de rapports, de notes, qui ne se soumettent pas à cette contrainte relative.

Chaque question attend une réponse structurée et des paragraphes identifiés, reliés entre eux par des transitions contribuant à la clarté du propos et à la pertinence des idées. A un niveau bac+5, on ne peut plus se contenter de réponses brèves, qui tiennent davantage de l'exercice à trous que du développement organisé – même s'il est réparti sur plusieurs questions auxquelles il importe de répondre séparément- et attendu.

Enfin, cela vaut aussi pour la dissertation, la maîtrise de la langue est essentielle et le jury continuera inlassablement à n'exprimer aucune tolérance en la matière. Les faiblesses de plus en plus nombreuses en syntaxe, orthographe, vocabulaire, grammaire sont pourchassées et sanctionnées. A cette session, 7% de la note globale étaient consacrés à la forme et à la maîtrise de la langue. Compte tenu du constat fait, nous monterons cette partie de l'évaluation à un niveau supérieur et il n'est pas exclu que nous dépassions 10%. Le métier de CPE est un métier de communication et « ce qui se conçoit bien doit s'énoncer clairement », dans un langage compréhensible par tous et notamment par les correcteurs. Cela n'a pas été le cas dans bien des copies.

3.2.2. Sujet

EDUCATION FORMELLE, ÉDUCATION NON-FORMELLE ET ÉDUCATION INFORMELLE

En vous appuyant sur les documents contenus dans ce dossier, vous répondrez aux trois groupes de questions suivantes de façon argumentée et en illustrant d'exemples concrets:

1°) L'UNESCO, le Conseil de l'Europe et l'Union européenne ont introduit les concepts d'éducation formelle, d'éducation non-formelle et d'éducation informelle. Quels en sont les fondements ? Que visent-ils ?

2°) Comment le système éducatif français a-t-il intégré ces concepts ? Quels sont les limites et obstacles à cette intégration ?

3°) Quel est le rôle du (de la) CPE dans la mise en œuvre de ces éducations dans l'EPLE ? De quels outils dispose-t-il (elle) pour cela ? Quelles relations doit-il (elle) entretenir avec les personnels enseignants dans ce cadre ?

IDENTIFICATION DES DOCUMENTS

Document 1 : Rapport conjoint du Conseil et de la Commission sur l'état d'avancement de la mise en œuvre du programme de travail "Education et formation 2010" – 18 janvier 2010 – (Extraits)

Document 2 : Recommandation Rec(2003)8 du Comité des Ministres aux Etats membres sur la promotion et la reconnaissance de l'éducation non formelle des jeunes.- (Extraits)

Document 3 : Classification Internationale Type de l'Education – CITE 1997 – UNESCO – (Extraits)

Document 4 : Articles D311-6 à D311-9 du Code de l'Education

Document 5 : Articles R421-44 et R421-47 du Code de l'Education

Document 6 : Pratiques citoyennes des lycéens dans et hors l'établissement scolaire – Extraits de l'enquête de la DEPP – mars 2007

Document 7 : Circulaire n°2006-105 du 23 juin 2006 – Note de vie scolaire

Document 8 : Logo UNSS

Document 9 : Circulaire n°2009-192 du 28 décembre 2009 - Expérimentation d'un livret de compétences en application de l'article 11 de la loi n° 2009-1437 du 24-11-2009 relative à l'orientation et la formation professionnelle tout au long de la vie (extraits)

CONSEIL DE L'UNION EUROPÉENNE

Bruxelles, le 18 janvier 2010 (25.01) (OR. en)

5394/10

EDUC 11
SOC 21

NOTE

du:	Comité de l'éducation
au:	Comité des représentants permanents (1ère partie) / Conseil
n° doc. préc.:	17561/09 EDUC 188 SOC 765
n° prop. Cion:	15897/09 MIGR 180 SOC 687 - COM(2009) 640 final
Objet:	Rapport conjoint du Conseil et de la Commission sur l'état d'avancement de la mise en œuvre du programme de travail "Éducation et formation 2010" – Adoption du rapport

[…]

1. INTRODUCTION
L'éducation et la formation sont au cœur de l'agenda de Lisbonne en faveur de la croissance et de l'emploi et jouent un rôle essentiel dans l'action qui sera menée dans ce contexte à l'horizon 2020.
La création d'un "triangle de la connaissance" efficace formé par l'éducation, la recherche et l'innovation, et l'action en faveur d'une amélioration des compétences de tous les citoyens sont déterminantes pour la croissance et l'emploi, ainsi que pour l'équité et l'inclusion sociale. La récession économique accroît encore le poids de ces enjeux à long terme. Les sources de financement publiques et privées subissent d'importantes contraintes, des emplois sont détruits et ceux qui sont créés requièrent souvent des compétences différentes et plus élevées.

Les systèmes d'éducation et de formation devraient par conséquent s'ouvrir davantage et mieux répondre aux besoins des citoyens, ainsi qu'à ceux du marché du travail et de la société en général.
La coopération politique au niveau européen dans les domaines de l'éducation et de la formation apporte, depuis 2002, un appui précieux aux processus nationaux de réforme de l'éducation, et elle a favorisé la mobilité des apprenants et des professionnels dans toute l'Europe. Sur cette base, et dans le respect de la compétence des États membres pour ce qui est de leur système éducatif, le Conseil a adopté, en mai 2009, un cadre stratégique pour la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation ci-après dénommé ("EF 2020")

[….]
Les tendances et les enjeux qui se dégagent sont les suivants:

1) Une amélioration générale des résultats en matière d'éducation et de formation s'est dessinée dans l'Union. Cependant, la plupart des objectifs de référence fixés pour 2010 ne seront pas atteints dans les délais; pour ce qui est de la maîtrise de la lecture et de l'écriture, un indicateur tout à fait fondamental, les résultats sont même en recul. Des mesures nationales plus efficaces seront nécessaires pour atteindre ces objectifs. La récession, conjuguée au défi posé par la démographie, exacerbe encore l'urgence des réformes qu'il convient d'engager tout en continuant d'investir dans les systèmes d'éducation et de formation pour faire face aux principales difficultés économiques et sociales.

2) De nombreux pays entament des réformes en prenant explicitement pour référence le cadre des compétences clés. Des avancées sensibles ont été réalisées dans l'adaptation des programmes scolaires. Mais il reste beaucoup à faire pour favoriser le développement des compétences des enseignants, actualiser les méthodes d'évaluation et renouveler les modalités d'organisation de l'apprentissage dans un milieu scolaire innovateur. L'un des principaux enjeux est de veiller à ce que

tous les apprenants bénéficient de méthodes novatrices, y compris les plus défavorisés et ceux qui ont recours à l'EFP[3] et à la formation des adultes.

3) La réalisation de l'éducation et la formation tout au long de la vie grâce à l'apprentissage formel, non formel et informel, ainsi qu'à une mobilité croissante, continue d'être problématique. Les systèmes d'éducation et de formation, et notamment les universités, devraient s'ouvrir davantage et mieux répondre aux besoins du marché du travail et de la société en général. Il convient d'accorder une attention particulière à la création de partenariats entre le monde de l'éducation et de la formation et le monde du travail.

[….]

2.2. Organisation de l'apprentissage dans les écoles : des progrès restent à accomplir

Bien que les programmes évoluent d'une manière générale, cette évolution ne suffit pas à elle seule.
La stratégie basée sur les aptitudes repose sur les aptitudes et les attitudes nécessaires à la bonne application des connaissances, sur le développement d'une attitude constructive à l'égard de la poursuite de l'apprentissage, ainsi que sur le développement de l'esprit critique et de la créativité.
Une telle démarche constitue un véritable défi sur le plan de l'organisation de l'apprentissage et dépend fortement des aptitudes des enseignants et des responsables d'établissement. Sa concrétisation exige également que les établissements scolaires assument plus explicitement la responsabilité de la préparation des élèves aux apprentissages futurs en tant qu'objectif inhérent à leur mission.

[…]

2.2.1. Mise en pratique des compétences clés transversales
De nombreux efforts sont mis en œuvre pour équiper les écoles en nouvelles technologies et pour veiller à l'acquisition des compétences informatiques de base dans le cadre de la compétence numérique. Cela étant, les compétences informatiques sont, de plus en plus, acquises de manière informelle par les jeunes, tandis que des aspects comme l'esprit critique dans l'utilisation des nouvelles technologies et des médias, la conscience du risque, ainsi que les considérations d'ordre éthique et légal, ont été négligés. Au moment où les TIC prennent de plus en plus de place dans notre quotidien, ces questions devraient être explicitement abordées dans l'enseignement et l'apprentissage. Le potentiel des nouvelles technologies en faveur du renforcement de l'innovation et de la créativité, de la création de partenariats et de la personnalisation de l'apprentissage doit être mieux exploité.
Les compétences pour apprendre à apprendre figurent également dans de nombreux programmes, mais les établissements et les enseignants doivent être davantage soutenus pour intégrer systématiquement ces compétences dans les processus d'enseignement et d'apprentissage, ainsi que pour diffuser la culture de l'apprentissage dans l'ensemble de l'école. Les méthodes novatrices, comme les plans d'apprentissage personnalisés et l'apprentissage fondé sur l'exploration et l'expérimentation, peuvent être particulièrement utiles pour ceux dont les expériences scolaires antérieures ont été négatives ou marquées par l'échec.
De même, l'enjeu de la transmission de compétences sociales et civiques, de l'esprit d'initiative et d'entreprise et de la sensibilité culturelle consiste à dépasser l'aspect des connaissances. Les apprenants doivent avoir davantage de possibilités de prendre des initiatives et d'apprendre dans des écoles ouvertes au monde du travail, au bénévolat, au sport et à la culture. Ces compétences sont fondamentales afin de développer les capacités d'innovation et d'offrir des parcours d'intégration aux apprenants issus de l'immigration et/ou de milieux défavorisés. L'ouverture des écoles à des activités de sensibilisation, en collaboration avec des employeurs, des organisations de jeunesse, des acteurs culturels et la société civile est un facteur important à cet égard.
[…]

---

[3] Enseignement et formation professionnels

Document 2

CONSEIL DE L'EUROPE
COMITE DES MINISTRES

Recommandation Rec(2003)8 du Comité des Ministres aux Etats membres sur la promotion et la reconnaissance de l'éducation non formelle des jeunes
(adoptée par le Comité des Ministres, le 30 avril 2003, lors de la 838e réunion des Délégués des Ministres)

Le Comité des Ministres, conformément à l'article 15.b du Statut du Conseil de l'Europe,

Eu égard aux objectifs du Conseil de l'Europe dans le domaine de la jeunesse et dans le domaine de l'éducation ;

Eu égard à la Déclaration finale adoptée par la 5e conférence des Ministres européens responsables de la jeunesse à Bucarest (27-29 avril 1998), en particulier la référence à l'éducation non formelle, ainsi qu'à la Déclaration finale de la 6e Conférence (Thessalonique, 7-9 novembre 2002) ;

Eu égard à la Recommandation 1437 (2000) de l'Assemblée parlementaire sur l'éducation non formelle ;

Considérant l'expérience et les réalisations du secteur de la jeunesse du Conseil de l'Europe en matière d'éducation non formelle, notamment les travaux du Comité directeur européen pour la jeunesse(CDEJ) et le Symposium sur l'éducation non formelle tenu au Centre européen de la jeunesse à Strasbourg du 12 au 15 octobre 2000 ;

Eu égard à la Recommandation Rec(2002)6 du Comité des Ministres aux Etats membres sur les politiques de l'enseignement supérieur en matière d'éducation tout au long de la vie ;

Eu égard aux activités menées depuis 1999 par le Conseil de l'Europe dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté démocratique, et à la Recommandation Rec(2002)12 sur ce thème, adoptée par le Comité des Ministres ;

Considérant le rôle important accordé à l'éducation non formelle dans le processus de Lisbonne et dans le débat actuel sur l'apprentissage tout au long de la vie au sein de l'Union européenne ainsi que dans Le Livre blanc de la Commission européenne « Un nouvel élan pour la jeunesse »; tenant compte de la coopération en cours entre le Conseil de l'Europe et l'Union européenne dans ce domaine ;

Convaincu que l'apprentissage tout au long de la vie a un rôle important à jouer pour réduire les inégalités et l'exclusion sociale, et pour promouvoir la participation active dans la vie démocratique ; et que l'éducation non formelle peut contribuer à assurer toutes les connaissances et capacités dont les jeunes ont besoin pour réussir dans les sociétés contemporaines ;

Convaincu, au vu des transformations sociales et culturelles dues à l'émergence d'économies et de sociétés fondées sur le savoir en Europe et dans le monde, de la nécessité de mobiliser tout le potentiel d'apprentissage disponible chez les enfants et les jeunes,

1. Recommande que les gouvernements des Etats membres :

a. réaffirment que l'éducation non formelle constitue aujourd'hui une dimension fondamentale du processus d'apprentissage tout au long de la vie et travaillent par conséquent pour le développement de normes efficaces de reconnaissance de l'éducation non formelle comme élément essentiel de l'éducation générale et de la formation professionnelle, […]

b. soutiennent la création et l'utilisation d'un portfolio européen comme outil de description destiné à recenser les expériences, les compétences et les connaissances (résultats de l'apprentissage) acquises dans le cadre de l'éducation non formelle, en ayant à l'esprit l'exemple du Portfolio des langues européennes ;

c. promeuvent l'égalité des chances pour tous les jeunes, en particulier les groupes de jeunes socialement défavorisés, en créant des conditions d'accès équitables à l'éducation non formelle, afin de développer pleinement ses potentialités en matière de réduction des inégalités et d'exclusion sociale ;

d. encouragent activement les expériences novatrices d'éducation non formelle, en soutenant la production et la diffusion d'une documentation pertinente sur la pratique, les méthodes de formation et les acquis de l'éducation non formelle ;

e. mettent en place des mesures de soutien aux initiatives en matière d'éducation non formelle qui encouragent l'engagement et la contribution des jeunes à la promotion des valeurs telles que la citoyenneté active, les droits de l'homme, la tolérance, la justice sociale, le dialogue entre générations, la paix et la compréhension interculturelle ;

f. engagent activement le secteur de l'éducation non formelle, à côté des systèmes d'éducation formelle et de formation professionnelle, dans le développement d'un espace européen commun pour l'apprentissage tout au long de la vie ;

g. mettent à profit les potentialités de l'éducation non formelle comme moyen complémentaire de faciliter l'intégration des jeunes dans la société, en soutenant une participation accrue de ceux-ci, et notamment de ceux des pays en transition, à des programmes d'échanges européens appropriés ;

h. promeuvent le dialogue entre les acteurs de l'éducation formelle et ceux de l'éducation non formelle, et encouragent une meilleure compréhension des différentes approches en matière d'éducation non formelle dans les différents pays européens ;
[…] ;

j. fassent de l'éducation non formelle un élément significatif des politiques nationales de jeunesse et de la coopération européenne dans ce domaine ;

[..]

Document 3

Classification Internationale Type de l'Education – CITE 1997 - UNESCO

[…]

PORTÉE DE LA CITE

6. La CITE ne prétend pas fournir une définition complète de l'éducation, encore moins imposer une conception normalisée sur le plan international de la philosophie, des buts ou du contenu de l'éducation ou d'en traduire les aspects culturels. D'ailleurs, quel que soit le pays considéré, l'interaction des traditions culturelles, des coutumes locales et des conditions socio-économiques aboutit à un concept d'éducation propre à ce pays, et il serait inutile de vouloir imposer une définition universelle. Toutefois, il est nécessaire, aux fins de la CITE, de définir avec précision la portée et le champ d'application des activités éducatives.

7. Dans le cadre de la CITE, le terme éducation s'entend de toutes les activités volontaires et systématiques répondant à des besoins d'apprentissage. Cela comprend ce que, dans certains pays, on appelle les activités culturelles ou la formation. Quel que soit le nom qu'on lui donne, il est admis que l'éducation comporte une communication organisée et durable destinée à susciter un apprentissage. Les mots clés de cette formulation doivent être compris de la façon suivante :

8. COMMUNICATION : relation entre deux ou plusieurs personnes comportant un transfert d'informations (sous forme de messages, d'idées, de connaissances, de stratégies, etc.). La communication peut être verbale ou non verbale, directe/face à face ou indirecte/à distance et emprunter des voies et moyens divers.

9. APPRENTISSAGE : toute amélioration du comportement, de l'information, du savoir, de la compréhension, des attitudes, des valeurs ou des compétences.
N.B. Le terme « apprentissage » doit donc être pris au sens le plus large : il recouvre l'ensemble des activités visant à apprendre et à acquérir un savoir-faire; il ne se limite pas au sens courant français plus orienté vers des activités pratiques.

10. ORGANISÉE : conçue pour se dérouler selon un schéma ou un ordre, conformément à des objectifs explicites ou implicites. Cela implique l'existence d'un prestataire (une ou plusieurs personnes, ou un organisme) qui met en place le cadre d'apprentissage et une méthode d'enseignement au travers desquels s'organise la communication. La méthode repose généralement sur une personne qui communique ou diffuse les connaissances et les compétences afin de susciter l'apprentissage, mais elle peut également être indirecte/inanimée, par exemple un élément d'un logiciel, un film, une bande magnétique, etc.

11. DURABLE : ce terme signifie que l'expérience d'apprentissage se déroule dans la durée et la continuité. Il n'est pas stipulé de durée minimale, mais des minima appropriés seront indiqués dans le manuel d'utilisation.

12. La CITE englobe l'éducation initiale par laquelle passe l'individu avant d'entrer dans le monde du travail, de même que l'éducation continue ou permanente de l'individu, sa vie durant. Il s'ensuit que, aux fins de la CITE, l'éducation couvre un éventail de programmes et de types d'éducation qui sont conçus dans le contexte national, tels l'enseignement ordinaire, l'éducation des adultes, les enseignements formel et non formel, l'enseignement initial, la formation continue, l'enseignement à distance, l'enseignement ouvert, la formation permanente, l'enseignement à temps partiel, les systèmes duals, les apprentissages, les enseignements technique et professionnel, la formation et l'éducation répondant à des besoins spéciaux. Un glossaire provisoire figure en annexe au présent document.

13. Il s'ensuit qu'aux fins de la CITE, l'éducation exclut la communication qui n'est pas destinée à susciter l'apprentissage. Elle exclut également diverses formes d'apprentissage qui ne sont pas organisées. Ainsi, toute éducation suppose un apprentissage mais de nombreuses formes d'apprentissage ne sont pas considérées comme relevant de l'éducation. Par exemple, l'apprentissage fortuit ou aléatoire qui est un sous-produit d'un autre événement - comme l'idée qui se cristallise au cours d'une réunion - est exclu car il n'est pas organisé, c'est-à-dire qu'il ne résulte pas d'une intervention planifiée, destinée à permettre un apprentissage.

[…]

GLOSSAIRE

[…]

Cours

Dans le cadre de la CITE, un cours désigne une série planifiée d'expériences d'apprentissage organisées sous les auspices d'une institution à l'intention d'un ou de plusieurs élèves et portant sur un éventail déterminé de matières et de compétences.

Enseignement formel (ou enseignement initial ou enseignement scolaire et universitaire ordinaires)

Enseignement dispensé dans le système des écoles, des collèges, des universités et des autres établissements éducatifs formels. Il constitue normalement une « échelle » continue d'enseignement à plein temps destiné aux enfants et aux jeunes, commençant, en général, entre cinq et sept ans et se poursuivant jusqu'à 20 ou 25 ans. Dans certains pays, ses échelons supérieurs sont constitués de programmes organisés alternant emploi et enseignement scolaire ou universitaire à temps partiel : ces programmes sont désignés dans ces pays par l'expression de « système dual » ou par des formulations équivalentes.

Enseignement non formel

Toute activité éducative organisée et durable qui ne correspond pas exactement à la définition de l'enseignement formel donnée ci-dessus. L'enseignement non formel peut donc être dispensé tant à l'intérieur qu'à l'extérieur d'établissements éducatifs et s'adresser à des personnes de tout âge. Selon les spécificités du pays concerné, cet enseignement peut englober des programmes d'alphabétisation des adultes, d'éducation de base d'enfants non scolarisés, d'acquisition de compétences utiles à la vie ordinaire et professionnelles, et de culture générale.

Les programmes d'enseignement non formel ne suivent pas nécessairement le système d'« échelle » et peuvent être de durée variable.

Document 4

Code de l'Education – Articles D311-6 à D311-9

Article D311-6
Créé par Décret n°2007-860 du 14 mai 2007 - art. 1 JORF 15 mai 2007
Le livret personnel de compétences est établi pour chaque élève selon un modèle national fixé par arrêté du ministre chargé de l'éducation nationale.

Il permet à l'élève, à ses parents ou représentants légaux et aux enseignants de suivre la validation progressive des connaissances et compétences du socle commun défini par l'annexe à la section première du chapitre II du titre II du livre Ier de la partie réglementaire du code de l'éducation.

Article D311-7
Créé par Décret n°2007-860 du 14 mai 2007 - art. 1 JORF 15 mai 2007
Le livret personnel de compétences comporte :

1° La mention de la validation du socle commun de connaissances et de compétences pour chacun des paliers :

- à la fin du cycle des apprentissages fondamentaux pour ce qui relève de la maîtrise de la langue française, des principaux éléments de mathématiques et des compétences sociales et civiques ;

- à la fin de l'école primaire et à la fin du collège ou de la scolarité obligatoire pour chacune des sept compétences du socle commun de connaissances et de compétences ;

2° Les attestations mentionnées sur une liste définie par arrêté du ministre chargé de l'éducation nationale.

Article D311-8
Créé par Décret n°2007-860 du 14 mai 2007 - art. 1 JORF 15 mai 2007
Le livret personnel de compétences est renseigné :

a) A l'école élémentaire publique par les enseignants du cycle réunis en conseil des maîtres de cycle et, dans les écoles élémentaires privées sous contrat, par l'enseignant ou l'équipe pédagogique prévue à l'article D. 321-20 ;

b) Au collège et au lycée par le professeur principal et, dans les sections d'enseignement général et professionnel adapté ainsi que dans les établissements régionaux d'enseignement adapté, par l'enseignant de référence de chaque division, après consultation de l'équipe pédagogique de la classe ;

c) Dans les centres de formation d'apprentis, pour les apprentis juniors, par le tuteur mentionné à l'article D. 337-166 et, pour les autres apprentis encore soumis à la scolarité obligatoire, par un formateur désigné par le directeur du centre.

Article D311-9
Créé par Décret n°2007-860 du 14 mai 2007 - art. 1 JORF 15 mai 2007

Constitué au cycle des apprentissages fondamentaux, le livret personnel de compétences est transmis aux écoles et établissements dans lesquels est inscrit l'élève ou l'apprenti jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire. Il est remis à ce dernier à la fin de la scolarité obligatoire.

Document 5

Code de l'Education – Articles R421-44 et R421-47

Article R421-44
Modifié par Décret n°2010-99 du 27 janvier 2010 - art. 9
Le conseil des délégués pour la vie lycéenne exerce les attributions suivantes :

1° Il formule des propositions sur la formation des représentants des élèves et les conditions d'utilisation des fonds lycéens ;

2° Il est obligatoirement consulté :

a) Sur les questions relatives aux principes généraux de l'organisation des études, sur l'organisation du temps scolaire, sur l'élaboration du projet d'établissement et du règlement intérieur, ainsi que sur les questions de restauration et d'internat ;

b) Sur les modalités générales de l'organisation du travail personnel, de l'accompagnement personnalisé, des dispositifs d'accompagnement des changements d'orientation, du soutien et de l'aide aux élèves, des échanges linguistiques et culturels en partenariat avec les établissements d'enseignement européens et étrangers et sur l'information relative à l'orientation, aux études scolaires et universitaires et aux carrières professionnelles ;

c) Sur la santé, l'hygiène et la sécurité, sur l'aménagement des espaces destinés à la vie lycéenne et sur l'organisation des activités sportives, culturelles et périscolaires.

Le vice-président du conseil des délégués pour la vie lycéenne présente au conseil d'administration les avis et les propositions, ainsi que les comptes rendus de séance du conseil des délégués de la vie lycéenne, qui sont, le cas échéant, inscrits à l'ordre du jour et peuvent faire l'objet d'un affichage dans les conditions prévues à l'article R. 511-7.
[…]

Article R421-47
Créé par Décret n°2008-263 du 14 mars 2008 - art. (V)
Le comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté exerce les missions suivantes :
1° Il contribue à l'éducation à la citoyenneté ;
2° Il prépare le plan de prévention de la violence ;
3° Il propose des actions pour aider les parents en difficulté et lutter contre l'exclusion ;
4° Il définit un programme d'éducation à la santé et à la sexualité et de prévention des comportements à risques.
Le comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté est réuni à l'initiative du chef d'établissement ou à la demande du conseil d'administration.

Document 6

Pratiques citoyennes des lycéens dans et hors de l'établissement scolaire – Dossier Insertion Education et Société n°184 Direction de l'Evaluation, de la Prospective et de la Perfomance (DEPP) – mars 2007 (Extraits)

B. La participation à des activités ou l'engagement éventuel dans le secteur associatif (bénévolat, volontariat et suivi d'une formation extra-scolaire compris)

Sont considérées, dans ce paragraphe, toutes les activités supposant une organisation collective auxquelles les lycéens participent à l'intérieur de leur établissement scolaire ou en dehors, généralement dans le secteur associatif. Sont comprises les activités menées à titre bénévole ou relevant du volontariat, lequel peut se dérouler dans un contexte national voire international, ainsi que les formations extra-scolaires qu'il est possible d'entreprendre et qui sont conduites souvent sous l'égide de grandes associations. Les raisons données pour expliquer la non-participation passée (en 2003-2004) et prévue (en 2004-2005) des lycéens à de telles activités seront abordées en premier, puis en second les motivations qui fondent leur participation, voire leur engagement.

1/ L'absence de participation ou d'engagement

Alors même que la question de l'absence d'engagement civique ou de participation à des activités de type associatif ne s'adressait qu'aux lycéens n'ayant rien entrepris en 2003-2004 et dépourvus d'intention de le faire durant l'année de terminale, beaucoup d'élèves ont exprimé des réponses : tandis que la cible correspondait en effet à un élève sur dix environ (10,9 %), les répondants représentent plus de la moitié de l'ensemble (1 485 lycéens, soit 57,9 % de l'ensemble). Il faut sans doute interpréter cette différence par le désir de faire état, même lorsqu'on a participé à au moins un type d'activités, des contraintes qui pèsent couramment sur la vie extra-scolaire. Par souci de restitution de l'ensemble des réponses, lesquelles ont une valeur intrinsèque, le tableau présentant les résultats se fonde à la fois sur la totalité des lycéens qui ont fourni au moins une raison puis sur ceux d'entre eux qui auraient dû être les seuls à répondre (*voir le tableau n°II.3a*).

En dominante, les lycéens ont indiqué trois ou quatre raisons à l'appui de leur non-participation totale ou seulement partielle à des activités du secteur associatif ou assimilé.

Tableau n°II.3a : *Les raisons invoquées par les lycéens, à l'automne 2004, pour expliquer leur non-participation passée et à venir aux activités des associations, clubs, organisations ou mouvements de jeunes*

Raisons invoquées	Proportions (%) (les 1 485 lycéens ayant répondu spontanément)	Proportions (%) (les 281 lycéens qui, seuls, auraient dû répondre)
Emploi du temps scolaire peu compatible	79,0	79,0
Travail à faire hors classe très prenant	67,9	69,8
Activité solitaire qui passionne (informatique, etc.)	61,5	63,0
Aucune envie	37,8	**48,0**
Activités exclusivement scolaires au lycée	31,8	**41,3**
Activité de groupe indépendante	**30,2**	20,3
Activité rémunérée	**26,0**	14,2
Activité encadrée par un adulte hors association	**12,0**	6,1
Non-souhait parental	4,3	4,6

– La hiérarchie des raisons, par leurs fréquences associées, est la même dans les deux sous-ensembles d'élèves. Les raisons majeures qui freinent puissamment la participation à des activités se déroulant dans un contexte associatif ou assimilé sont constituées par le caractère à la fois peu compatible et prenant des activités purement scolaires ou de celles qui sont menées en solitaire, telles l'informatique, qui absorbent une grande partie du temps et font blocage : de six à huit lycéens sur dix les mettent en avant.

– Deux autres raisons présentent une singularité : l'*absence d'envie de faire partie d'une association ou d'un club* ainsi que le fait d'*associer le lycée à des activités exclusivement scolaires* sont plus répandus auprès des élèves ciblés initialement par la question posée qu'auprès de tous ceux qui se sont exprimés (respectivement 48,0 % au lieu de 37,8 % et 41,3 % au lieu de 31,8 %). Ce sont véritablement elles qui font la singularité du sous-ensemble de lycéens qui n'ont aucune pratique collective institutionnelle.

– Il est important de noter que la *pratique indépendante d'une activité de groupe* ainsi que l'*existence d'une activité rémunérée* constituent des obstacles moins répandus dans le groupe cible qu'au total (respectivement 20,3 % au lieu de 30,2 % et 14,2 % au lieu de 26,0 %) ; dans une moindre mesure, il en est ainsi du fait d'avoir une *activité encadrée par un adulte hors de toute association ou institution d'enseignement* (6,1 % au lieu de 12,0 %). Les deux premiers motifs gênent donc plus le fait de pouvoir s'investir davantage dans des activités de type associatif ou bien de les diversifier comme on le souhaiterait que le fait même de pouvoir en entreprendre. Ainsi, le cas particulier de l'*activité rémunérée* est intéressant : les lycéens qui l'invoquent le plus comme frein à leur participation à des activités associatives sont pourtant déjà engagés dans des activités, qu'ils voudraient sans doute voir plus développées. Le troisième motif est moins répandu : cela tient probablement à la nature des activités engagées (musique, langues, etc.) ou/et à leur caractère dispendieux.

Le tableau n°II.3b présente les résultats par genre

Tableau n°II.3b : *Les raisons invoquées par les 1 485 lycéens ayant répondu spontanément, à l'automne 2004, pour expliquer leur non-participation passée et à venir aux activités des associations, clubs, organisations ou mouvements de jeunes, en fonction du genre*

RAISONS INVOQUÉES	Jeunes filles (%) proportions calculées sur celles qui ont répondu spontanément	Jeunes gens (%) proportions calculées sur ceux qui ont répondu spontanément
Emploi du temps scolaire peu compatible	**83,2**	73,4
Travail à faire hors classe très prenant	**75,2**	58,4
Activité solitaire qui passionne (informatique, etc.)	58,0	**66,0**
Aucune envie	37,7	38,1
Activités exclusivement scolaires au lycée	29,1	35,4
Activité de groupe indépendante	22,0	**41,1**
Activité rémunérée	27,1	24,7
Activité encadrée par un adulte hors association	12,9	10,7
Non-souhait parental	4,0	4,6

– Les jeunes filles accordent beaucoup plus de poids à la chose scolaire, interne ou externe à l'établissement, dans leur justification d'une participation inexistante ou freinée par rapport à leur souhait : c'est surtout le caractère prenant du travail hors classe qui les distingue de leurs camarades (75,2 % par rapport à 58,4 %), puis la perception du peu de compatibilité que comporte l'emploi du temps scolaire (83,2 % par rapport à 73,4 %).

– Les jeunes gens se singularisent par une justification fondée sur les activités non prises en charge par le secteur associatif, qu'elles soient solitaires (66,0 % par rapport à 58,0 %) ou collectives (41,1 % par rapport à 22,0 %).

[…]

2/ L'existence d'une participation ou d'un engagement

[…]

En dominante, les lycéens ont exposé trois ou quatre motifs à l'appui de leur participation à au moins une activité du secteur associatif ou assimilé.

Tableau n°II.4a : *Les motifs invoqués par les lycéens, à l'automne 2004, pour expliquer leur participation passée aux activités des associations, clubs, organisations ou mouvements de jeunes*

MOTIFS INVOQUÉS	Proportions (%) (les 1 197 lycéens ayant répondu spontanément)
Goût prononcé pour une activité particulière	**74,4**
Besoin de rencontrer d'autres personnes hors du milieu familial	**66,3**
Recours préférable ou indispensable à une structure associative	**55,6**
Pratique de longue date d'une activité associative ou institutionnelle	46,7
Copains suivis dans la pratique d'une activité	42,4
Encouragement parental dans la pratique d'une activité à l'extérieur	41,9
Pratique d'une activité plaisante sous l'influence d'un professeur passionné	17,9

Le choix positif qui se porte vers une activité particulière du fait d'un *goût prononcé* constitue le tout premier motif de participation, allégué par trois lycéens sur quatre (74,4 %). Il s'accompagne souvent du *besoin de rencontrer d'autres personnes étrangères au milieu familial*, motif avancé par deux lycéens sur trois (66,3 %). Dans plus d'un cas sur deux (55,6 %), la pratique de l'activité est liée intrinsèquement ou préférentiellement à une structure associative. D'autres motifs existent, moins répandus (partagés par un peu plus de quatre lycéens sur dix), ayant trait aux habitudes prises ou aux influences amicales ou familiales. À l'intérieur du lycée, la présence de professeurs très actifs dans une discipline artistique, par exemple (théâtre, dessin, etc.), peut être à l'origine d'une pratique devenue régulière pour certains élèves (17,9 % des lycéens ayant participé à au moins une activité en 2003-2004).

Le *tableau n°II.4b* présente les motivations existantes selon qu'on est jeune fille ou jeune homme, parmi les lycéens qui se sont exprimés spontanément.

Tableau n°II.4b : *Les motifs invoqués par les 1 197 lycéens ayant répondu spontanément, à l'automne 2004, pour expliquer leur participation passée aux activités des associations, clubs, organisations ou mouvements de jeunes selon le genre*

MOTIFS INVOQUÉS	Jeunes filles (%) proportions calculées sur celles qui ont répondu spontanément	Jeunes gens (%) proportions calculées sur ceux qui ont répondu spontanément
✂ Goût prononcé pour une activité particulière	74,1	75,0
✂ Besoin de rencontrer d'autres personnes hors du milieu familial	**74,4**	57,6
✂ Recours préférable ou indispensable à une structure associative	56,0	55,2
✂ Pratique de longue date d'une activité associative ou institutionnelle	44,6	49,0
✂ Copains suivis dans la pratique d'une activité	35,8	**50,1**
✂ Encouragement parental dans la pratique d'une activité à l'extérieur	42,9	40,7
✂ Pratique d'une activité plaisante sous l'influence d'un professeur passionné	**21,0**	14,4

Tandis que le besoin de rencontrer d'autres personnes hors du milieu familial est plus fréquemment ressenti par les jeunes filles et entre pour beaucoup dans l'explicitation de leur motivation (74,4 % par rapport à 57,6 %), le fait de vouloir suivre des copains dans la pratique d'une activité est davantage le fait des jeunes gens (50,1 % par rapport à 35,8 %). L'influence d'un groupe de pairs semble plus déterminante pour eux que pour leurs homologues féminines : tantôt il s'agit de s'associer à d'autres dans la pratique d'une activité collective hors de tout cadre associatif, tantôt il s'agit de suivre des copains pour pratiquer une activité de type associatif.
Enfin, même si l'influence d'un professeur actif à l'intérieur du lycée dans la transmission d'un goût et le déclenchement d'une pratique constitue le motif le moins répandu de tous, il est un peu plus présent parmi les jeunes filles, sans que l'on sache vraiment si c'est l'incidence relationnelle, la curiosité de l'élève ou la nature de l'activité qui façonne la différence.

Note de vie scolaire
CIRCULAIRE N°2006-105 DU 23-6-2006

L'article L. 111-1 du code de l'éducation, dans sa rédaction issue de l'article 2 de la loi du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école, dispose que "... la Nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République...". Ces valeurs sont transmises par tous les personnels et durant tout le temps scolaire et périscolaire.
L'article 32 de la loi, qui a inséré dans le code de l'éducation un article L. 332-6 relatif au diplôme national du brevet, a institué une note de vie scolaire. Les éléments constitutifs et les modalités d'attribution de cette note ont été définis par le décret n° 2006-533 du 10 mai 2006 qui a modifié le décret n° 96-465 du 29 mai 1996 relatif à l'organisation de la formation au collège et le décret n° 87-32 du 23 janvier 1987 relatif au diplôme national du brevet, et par l'arrêté du 10 mai 2006. La présente circulaire a pour objet de préciser les conditions de mise en œuvre de ces textes.
L'apprentissage de la civilité et l'adoption de comportements civiques et responsables constituent des enjeux majeurs pour le système éducatif. La note de vie scolaire s'inscrit dans cette démarche éducative qui concerne toute la scolarité au collège. Elle devient une composante à part entière de l'évaluation des élèves, y compris pour l'obtention du diplôme national du brevet. Elle contribue, en donnant des repères aux élèves, à faire le lien entre la scolarité, la vie scolaire et la vie sociale. Elle est destinée à valoriser les attitudes positives vis-à-vis de l'école et vis-à-vis d'autrui. Comme toutes les notations qui sanctionnent un apprentissage, elle évalue aussi les progrès réalisés par l'élève tout au long de l'année scolaire.

1- Le champ d'application

La note de vie scolaire est attribuée aux élèves de la classe de sixième à la classe de troisième, y compris aux élèves des classes de troisième implantées en lycée professionnel. Elle s'applique aux élèves des établissements publics locaux d'enseignement ainsi qu'aux élèves des établissements d'enseignement privés sous contrat d'association.

2- Le contenu

L'élaboration de la note de vie scolaire est fondée sur quatre domaines.

2.1 L'assiduité de l'élève

Il s'agit de la participation de l'élève à tous les enseignements prévus à son emploi du temps, sous réserve des absences dûment justifiées par les personnes responsables conformément aux articles L. 131-8 et R. 131-5 du code de l'éducation. Un élève assidu obtient le nombre maximum de points attachés à ce domaine. Il s'agit en effet de valoriser le respect du devoir d'assiduité. La ponctualité de l'élève pourra également être prise en compte.

2.2 Le respect des autres dispositions du règlement intérieur

Outre l'assiduité, l'observation des dispositions qui figurent dans le règlement intérieur constitue le deuxième élément de la note de vie scolaire. Un élève qui respecte le règlement intérieur de l'établissement obtient la note maximum prévue pour ce domaine.

2.3 La participation de l'élève à la vie de l'établissement ou aux activités organisées ou reconnues par l'établissement

Il s'agit, par une démarche de valorisation de l'engagement des élèves, d'encourager leur esprit de solidarité, leur civisme et de développer leur autonomie. Cependant, une absence d'engagement ne doit pas pénaliser un élève. C'est pourquoi cette évaluation ne peut être que positive.

Pour que cette démarche soit effective, il importe que la communauté éducative accompagne et soutienne les élèves dans leurs actions. Ainsi, il est particulièrement souhaitable que les établissements proposent, valorisent et accompagnent les projets qui permettent aux élèves de s'engager.
On distingue deux grands types d'engagement : la participation à la vie de l'établissement et la participation aux activités organisées ou reconnues par l'établissement. Ces activités peuvent concerner des projets à l'initiative des élèves ou de l'établissement.
La liste indicative ci-après peut servir à l'élaboration de la note :
• Au titre de la participation à la vie de l'établissement :
- exercice de fonctions de délégué, en qualité de titulaire ou de suppléant, dans une ou plusieurs

instances de l’établissement ;
• Au titre des activités organisées par l’établissement :
- participation active aux activités du foyer socio-éducatif, de l’association sportive ou de toute autre association ayant son siège dans l’établissement ;
- implication dans des actions “santé, prévention” ;
- participation active à des actions éducatives à la sécurité routière ;
- tutorat envers de plus jeunes élèves ;
• Au titre des activités reconnues par l’établissement :
- action envers les personnes âgées ou handicapées ;
- action contre les discriminations ;
- participation à une action de solidarité internationale ;
- action en faveur du développement durable...

2.4 L’obtention de l’attestation scolaire de sécurité routière et de l’attestation de formation aux premiers secours
L’obtention de l’attestation scolaire de sécurité routière de premier niveau ou de second niveau peut être prise en compte. Il est en de même de l’obtention de l’attestation de formation aux premiers secours. À cet égard, les établissements sont appelés à mettre en œuvre les formations destinées à l’acquisition de cette attestation conformément aux dispositions du décret n° 2006-41 du 11 janvier 2006.

3- L’élaboration de la note

La note de vie scolaire est élaborée pour chaque trimestre, à partir de critères objectifs, par le chef d’établissement dans le cadre réglementaire rappelé ci-dessous.

3.1 L’assiduité de l’élève et son respect du règlement intérieur
Un barème définit les critères objectifs en fonction desquels les points sont attribués. Conformément à l’arrêté du 10 mai 2006, il doit prendre en compte l’assiduité de l’élève et son respect des dispositions du règlement intérieur dans des proportions égales : par exemple, pour une note comprise entre 0 et 20, l’assiduité est notée sur 10 et le respect du règlement intérieur également sur 10.
Dans chacun de ces deux domaines, l’évolution de l’élève doit être prise en considération. Ainsi, en cas d’amélioration en cours de trimestre, la note peut être relevée par rapport à l’application stricte du barème.

3.2 La participation de l’élève à la vie de l’établissement ou aux activités organisées ou reconnues par l’établissement et l’obtention des attestations
L’engagement de l’élève, tel qu’il est défini au 2.3 ci-dessus, peut être valorisé par l’attribution de points supplémentaires. Il en est de même, le cas échéant, de l’obtention des attestations scolaires de sécurité routière et de l’attestation de formation aux premiers secours.
L’attribution de points supplémentaires ne saurait cependant avoir de caractère automatique. Elle demeure soumise à l’appréciation du notateur qui peut vérifier la qualité de l’engagement de l’élève.

4 - L’attribution de la note

Le chef d’établissement recueille, d’une part, les propositions du professeur principal qui doit consulter au préalable les membres de l’équipe pédagogique de la classe et, d’autre part, l’avis du conseiller principal d’éducation. Il fixe ensuite la note qui sera communiquée au conseil de classe.
Cette note est portée au bulletin trimestriel de l’élève qui sera adapté dans sa forme en conséquence. Elle est prise en compte comme les autres notes.

5 - La note de vie scolaire au brevet

La note de vie scolaire est prise en compte pour l’obtention du diplôme national du brevet, dans les mêmes conditions que les résultats aux disciplines évaluées en contrôle en cours de formation. Elle est la moyenne affectée d’un coefficient 1 des notes de vie scolaire obtenues par l’élève chaque trimestre en classe de troisième.
Vous voudrez bien me saisir, sous le présent timbre, des difficultés éventuelles d’application de la présente circulaire.

Pour le ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche
et par délégation,
Le directeur général de l'enseignement scolaire
Roland DEBBASCH

Document 8

Logo UNSS



Livret de compétences

Expérimentation d'un livret de compétences en application de l'article 11 de la loi n° 2009-1437 du 24-11-2009 relative à l'orientation et la formation professionnelle tout au long de la vie

NOR : MENE0901112C
RLR : 520-3
circulaire n° 2009-192 du 28-12-2009
MEN - DGESCO A1-2

Texte adressé aux rectrices et recteurs d'académie ; à la préfète et aux préfets de région (directrices et directeurs régionaux de la jeunesse, des sports et de la cohésion sociale) ; aux directrices et directeurs régionaux de l'alimentation, de l'agriculture et de la forêt

Le Président de la République a exprimé, lors de son discours pour la jeunesse du 29 septembre 2009, son souhait de voir les jeunes disposer d'un livret de compétences qui valorisera leurs compétences, leurs acquis dans le champ de l'éducation formelle et informelle ainsi que leurs potentialités, leurs engagements, et qui les aidera ainsi à mieux réussir leur orientation.
L'article 11 de la loi relative à l'orientation et la formation professionnelle tout au long de la vie (cf. annexe I) prévoit l'expérimentation d'un tel livret de compétences pour les élèves du premier et du second degré dans les établissements d'enseignement volontaires. Cette expérimentation est conduite sous la forme d'un appel à projets organisé par le haut-commissariat à la jeunesse, en lien avec les autorités académiques.

I - Le livret de compétences expérimental

Le livret de compétences expérimental est au service du jeune, élève ou apprenti, de l'établissement expérimentateur. Il lui permet de valoriser ses acquis, de mieux s'auto-évaluer, et de conduire une réflexion plus éclairée sur ses choix possibles d'orientation. L'implication personnelle du jeune et celle de sa famille, sont ainsi prépondérantes pour l'efficacité de la démarche et de l'outil.
Le livret de compétences expérimental doit permettre au jeune :
- d'enregistrer l'ensemble des compétences acquises dans le cadre de l'éducation formelle : toutes les connaissances, capacités et attitudes acquises durant les enseignements, au-delà des acquis disciplinaires ou durant les activités éducatives organisées dans le cadre scolaire, ainsi que les expériences d'ouverture européenne et internationale et de mobilité, individuelle ou collective, réalisations, participations et engagements que le jeune aura pu mener dans ce cadre ;
- d'enregistrer l'ensemble des compétences acquises hors du cadre scolaire : les connaissances, capacités et attitudes acquises dans le cadre associatif ou privé, notamment familial, ainsi que les réalisations, participations et engagements que le jeune aura pu y conduire.
- de retracer les expériences de découverte du monde professionnel et de découverte des voies de formation, de recueillir les éléments qui concourent à la connaissance de soi et alimentent la réflexion du jeune sur son orientation. Il est renseigné par le jeune lui-même, avec l'appui de l'équipe éducative ou de l'adulte référent de l'organisme associé à l'expérimentation (cf. III/ Élaboration du projet par les établissements). La démarche doit contribuer au développement de l'autonomie du jeune et en faire un acteur de son orientation. Le livret doit ainsi être le support d'une orientation positive pour les jeunes et pourra être utilisé lors des phases d'orientation.
L'attention est attirée sur la nécessité de garantir que le livret puisse valoriser les parcours de tous les jeunes y compris ceux qui ne sont pas en situation de développer des activités hors du cadre de l'éducation formelle afin de **favoriser l'égalité des chances** dans les procédures d'orientation et dans la construction du parcours de formation et d'insertion du jeune.
[…]

II - Objectifs et champs de l'expérimentation

L'expérimentation vise à préciser :
- les contenus du livret de compétences : compétences académiques, compétences transversales, compétences sociales, engagements, expériences, acquis ou menés dans le cadre des systèmes de formation, de la vie associative ou de la vie privée ;
- les méthodes de reconnaissance des engagements, d'évaluation et de validation des compétences acquises hors cadre scolaire, en particulier :
. dans le cadre associatif,
. dans le cadre familial et privé, dans le respect de la vie privée et dans la limite des informations que le jeune et sa famille estimeront utiles de communiquer ;

- les modalités de l'accompagnement des jeunes, particulièrement ceux dont l'autonomie n'est pas suffisante, ainsi que ceux qui ont peu d'activités extra-scolaires ;
- les conditions de l'appropriation du livret par les jeunes ;
- les conditions favorables à l'implication des parents ;
- les modalités de la prise en compte du livret de compétences lors des conseils de classe et des procédures d'orientation, d'affectation ou d'admission ;
- les modalités selon lesquelles le jeune pourra valoriser son livret de compétences au-delà de sa scolarité, dans le cadre de son insertion professionnelle ou pour remédier à une situation de décrochage.
[…]

III - Mise en œuvre de l'expérimentation dans les établissements volontaires
[…]

Élaboration du projet par les établissements
Le projet mobilise l'ensemble de la communauté éducative : conseil pédagogique, équipes pédagogiques, parents, élèves, conseil de vie lycéenne, comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté, associations partenaires de l'établissement scolaire.
Pour l'élaboration du projet et pendant la phase d'expérimentation, les chefs d'établissement organisent et coordonnent la relation avec les partenaires extérieurs : collectivités territoriales, associations partenaires, associations de jeunesse et d'éducation populaire, partenaires de la relation école-entreprise, missions locales, chambres consulaires et organisations professionnelles.
Ils veillent également à associer les jeunes de l'établissement et les représentants des parents d'élèves dès la phase d'élaboration du projet et de définition du livret expérimental de manière à permettre son appropriation et leur engagement dans la démarche.
La participation des associations et acteurs institutionnels impliqués dans les politiques de soutien à l'engagement et aux initiatives de jeunes et ayant déjà une expérience dans le domaine de la reconnaissance des acquis de l'éducation non formelle constitue un enjeu important de l'expérimentation. La participation d'acteurs extérieurs est donc indispensable dès la phase d'élaboration des projets. La qualité du partenariat entre l'établissement et ces acteurs constitue un critère important d'appréciation du projet.
Le projet peut être élaboré à une autre échelle que celle de l'établissement, et concerner, par exemple, les établissements qui travaillent en réseau, voire un bassin d'éducation. En particulier, les projets qui présentent une continuité collège-lycée seront valorisés lors de la sélection des projets.

[….]

Le ministre de l'Éducation nationale, porte-parole du Gouvernement,
Luc Chatel
Le haut-commissaire aux solidarités actives contre la pauvreté, haut-commissaire à la jeunesse,
Martin Hirsch
Le ministre de l'Alimentation, de l'Agriculture et de la Pêche,
Bruno Le Maire

Annexe I
Article 11 de la loi n° 2009-1437 du 24 novembre 2009 relative à l'orientation et à la formation professionnelle tout au long de la vie
L'expérimentation d'un livret de compétences, partant de l'évaluation de l'acquisition du socle commun de connaissances et de compétences défini à l'article L. 122-1-1 du code de l'Éducation, est engagée pour les élèves des premier et second degrés, jusqu'au 31 décembre 2012, dans les établissements d'enseignement volontaires désignés par arrêté conjoint des ministres chargés de l'Éducation nationale et de la Jeunesse.
Tout ou partie des élèves de ces établissements se voient remettre un livret de compétences afin, tout au long de leur parcours, d'enregistrer les compétences acquises au titre du socle commun susmentionné, de valoriser leurs capacités, leurs aptitudes et leurs acquis dans le champ de l'éducation formelle et informelle, ainsi que leurs engagements dans des activités associatives, sportives et culturelles. Le livret retrace les expériences de découverte du monde professionnel de l'élève et ses souhaits en matière d'orientation.
L'expérimentation vise également à apprécier la manière dont il est tenu compte du livret de compétences dans les décisions d'orientation des élèves.
Lorsque l'élève entre dans la vie active, il peut, s'il le souhaite, intégrer les éléments du livret de compétences au passeport orientation et formation prévu à l'article L. 6315-2 du code du Travail.

Le Gouvernement remet au Parlement, au plus tard le 30 septembre 2012, un rapport d'évaluation de la présente expérimentation.

Annexe II
Cahier des charges pour l'expérimentation d'un livret de compétences
[…]
L'expérimentation du livret de compétences dans des établissements volontaires du second degré (collèges et lycées) doit permettre le repérage et la validation des compétences non directement liées aux apprentissages scolaires et définir les conditions d'élaboration, d'appropriation et d'utilisation du livret, par les acteurs éducatifs et les jeunes, afin que chaque jeune puisse identifier ses aspirations et son potentiel et les faire valoir dans la construction de son parcours de formation et de ses choix d'orientation.

[…]

3. La reconnaissance des activités et des engagements et l'évaluation des acquis
La constitution d'un livret de compétences relève d'une démarche faisant appel à l'apprentissage de l'auto-évaluation par le jeune sans pour autant exclure la validation de compétences ; **elle est distincte de l'évaluation des résultats scolaires**. L'une des principales valeurs ajoutées de l'expérimentation réside dans l'identification de compétences non académiques susceptibles de faire l'objet d'attestations reconnues par le système éducatif et par les acteurs socio-économiques.
Une définition des degrés d'acquisition des compétences retenues (compréhension de la situation ; mise en œuvre d'activités ; capacité d'auto-contrôle et évaluation ; capacité à transférer dans d'autres situations.) favorisera la prise en compte de l'évaluation des compétences dans le processus d'orientation.
La participation d'acteurs extérieurs **est indispensable dès la phase d'élaboration du projet**.
Chaque projet doit s'attacher à définir les conditions permettant la reconnaissance, voire la validation, sous le contrôle méthodologique de l'établissement, par des acteurs extérieurs à l'Éducation nationale : les acteurs associatifs, en premier lieu les associations complémentaires de l'enseignement public et celles de jeunesse et d'éducation populaire, seront sollicitées, ainsi que les acteurs du monde professionnel, en lien notamment avec les services déconcentrés de l'État en charge de la jeunesse ou de l'insertion.
4. La prise en compte du livret dans le processus d'orientation
La valorisation des compétences acquises prend tout son sens dans la construction par le jeune de son parcours de formation et d'orientation, dans la perspective de son insertion professionnelle. Le livret de compétences doit permettre au jeune de dresser l'état des lieux de sa situation, de se fixer des objectifs et de se donner les moyens pour les atteindre. Il doit également permettre aux jeunes d'évaluer son propre parcours, de prendre conscience de ses compétences et de l'importance de les valoriser pour son orientation. […]

3.2.3 Eléments de corrigé

Si la nature de l'épreuve est proche, cette année, le thème et une partie des documents proposés sont en rupture avec ceux composant le dossier lors des sessions précédentes.
En effet, les notions abordées sont entrées par la porte européenne.

Bien que l'éducation soit de la compétence des états membres, des **objectifs concrets futurs** ont été fixés aux systèmes d'éducation et de formation nationaux conformément au mandat donné par les conclusions du Conseil européen de Lisbonne des 23 et 24 mars 2000**.**

La **stratégie de Lisbonne** née du Conseil européen précédemment évoqué veut que l'Europe "*devienne l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique au monde, capable d'une croissance économique durable accompagnée d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale*".

Pour réaliser cette ambition, la Commission s'est dotée d'un outil appelé "**méthode ouverte de coordination".**

Trois objectifs sont fixés :
- accroître la qualité des systèmes d'éducation et de formation

Il s'agit entre autres de veiller de consacrer **un effort particulier à l'acquisition des compétences de base** qui doivent être actualisées afin de correspondre aux évolutions de la société de la connaissance. Il s'agit également d'améliorer l'aptitude des citoyens à lire, écrire et calculer, notamment en ce qui concerne les technologies de l'information et de la communication, les compétences transversales (apprendre à apprendre, travailler en équipe, etc.).

- faciliter l'accès de tous à l'éducation et à la formation

Le modèle social européen de cohésion sociale doit pouvoir permettre à tous les citoyens d'accéder aux systèmes d'éducation et de formation formels ou non formels en facilitant notamment le passage d'une filière d'éducation à une autre (par ex. de la formation professionnelle à l'enseignement supérieur) et ce, de la petite enfance à l'âge adulte. **L'ouverture des systèmes d'éducation et de formation accompagnée d'un effort pour rendre ces systèmes plus attrayants, voire aussi adaptés aux besoins des différents groupes concernés, peuvent jouer un rôle important pour la promotion d'une citoyenneté active, de l'égalité des chances et d'une cohésion sociale durable**

- ouvrir l'éducation et la formation sur le monde

Cet objectif comprend d'une part la construction de l'espace européen d'éducation et de formation par la mobilité et par l'enseignement des langues étrangères d'une part et **le renforcement des liens avec le monde du travail, de la recherche et de la société civile** dans son ensemble d'autre part.

Si les états du nord de l'Europe rencontrent moins de difficultés à entrer dans cette dynamique, c'est parce qu'ils fonctionnent dans un cadre plus ouvert sur leur environnement ou parce que l'organisation du temps scolaire laisse davantage d'espaces pour des activités éducatives extra-scolaires. Par ailleurs, les sociétés cohésives comme le sont les démocraties du nord favorisent davantage la perméabilité des structures d'apprentissage. La France, comme d'autres systèmes éducatifs du sud, rencontre plus de difficultés car elle a assis le fonctionnement de son système sur les connaissances et sur l'évaluation sommative de celles-ci. Illustration d'une société peu cohésive[4], **le système éducatif français a longtemps visé l'émergence d'une élite détenant la connaissance au détriment de la préparation de chacun des membres d'une population à entrer dans la société à son meilleur niveau. Cela est encore vrai aujourd'hui et ce constat fonde en partie la réforme du lycée.**

1°) L'UNESCO, le Conseil de l'Europe et l'Union européenne ont introduit les concepts d'éducation formelle, d'éducation non-formelle et d'éducation informelle. Quels en sont les fondements ? Que visent-ils ?

Education = communication organisée et durable destinée à susciter un apprentissage.

Education formelle = éducation/enseignement dispensé dans un cadre structuré et mis en œuvre dans des unités dont c'est la mission : écoles, collèges, lycées, universités.
Elle s'intègre à un curriculum progressif, de programmes, de référentiels et prend appui sur des modalités, des pratiques précises (enseignement en classe, en groupe, en alternance….)
Elle vise un public de jeunes, apprenants. Les enseignements constituent, pour les publics auxquels ils s'adressent, des fondamentaux relativement au niveau dans lequel ces publics se situent.

Education non formelle = des éducations à…., des formations qui ne s'inscrivent pas dans un curriculum mais qui prennent un caractère ponctuel (ex : programme d'alphabétisation, accueil des élèves immigrés, ….).
Elle s'accomplit dans les établissements scolaires (ex : éducation à la santé, formation d'adultes dans les GRETA) ou en dehors (place du milieu associatif, dispositifs de réussite éducative).
Elle s'adapte aux publics, aux besoins, aux environnements…

Education informelle = éducation qui s'affranchit du formel, et qui s'acquiert dans les actes courants de la vie. La lecture d'un journal, la séance de cinéma constituent des éléments qui contribuent à l'éducation informelle. Elle se déroule tout au long de la vie mais n'entre pas dans un cadre régulé.
Dans sa mise en œuvre, elle ne se réfère à aucune échelle si ce n'est l'échelle des valeurs sociales dans lesquelles évolue l'individu. Elle n'est pas une éducation consciente ex-ante. Elle le devient ex-post quand l'apport est constaté voire évalué.
Ces éléments peuvent être développés à partir des documents 1, 2 et 3.

---

[4] F.Dubet – M;Duru-Bellat – Antoine Vérétout Les sociétés et leur école – Ed; Seuil – août 2010

L'ensemble des ces concepts prennent sens dans le traité de Lisbonne 2000 sur l'Europe de la connaissance et vise à valoriser l'individu dans une société complexe et globalisée (doc 1). Elles ouvrent l'éducation au champ de l'expérience et donne sens au principe de formation tout au long de la vie. Elle rend l'individu acteur de sa formation (éducation informelle) et le place dans la dynamique d'éducation permanente.
Combinées, ces notions peuvent alimenter un portfolio européen et visent la valorisation des compétences. (doc 2)

Leur prise en compte dans un système d'évaluation et de valorisation de l'apprenant vise notamment :

- à favoriser la **mobilité des élèves** et des étudiants répondant au **principe de libre circulation des hommes;**
- **mieux répondre aux besoins du marché du travail et de la société en général en préparant mieux les jeunes à l'insertion**;
- **mieux répondre aux évolutions et aux transformations du marché du travail en préparant les jeunes à la mobilité fonctionnelle**. L'esprit d'initiative, l'autonomie sont autant de compétences qui contribuent à l'adaptation du jeune face aux changements socio-économiques et dans cet esprit ouvrir la voie à l'éducation tout au long de la vie

2°) Comment le système éducatif français a-t-il intégré ces concepts ? Quels sont les limites et obstacles à cette intégration ?

La rencontre des concepts et du système éducatif :

La loi d'orientation et de programmation pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005 a introduit le **socle commun de connaissances et de compétences** qu'a concrétisé le décret du 11 juillet 2006. C'est une avancée majeure pour le système éducatif français, cependant une compétence européenne est absente de la liste française : "apprendre à apprendre". Elle est pourtant essentielle. **Une autre a été transformée "esprit d'initiative et d'entreprise" en "autonomie et initiative**".
Chaque compétence fait la synthèse de connaissances, capacités (notons que le cadre européen parle d'aptitude) et attitudes.
Les programmes ont été adaptés (cf. article D122-2 du code de l'éducation).

Les formations à caractère professionnel ont été construites autour de référentiels, et notamment de référentiels métiers qui déterminent des compétences attendues.

Plus que le label "**lycée des métiers**", c'est la démarche pour l'obtenir et le conserver qui illustre l'introduction des concepts dans le système éducatif français.

Les partenariats avec le monde du travail et les entreprises ont été encouragés et développés.
La place de l'alternance dans la formation a augmenté : 22 semaines sur 3 ans. L'apprentissage a été largement promu.

Dans la voie professionnelle, l'accent a été mis sur la transversalité en dégageant notamment des heures d'enseignement général en relation avec l'enseignement professionnel (152 heures).

La transversalité se rencontre également au collège (IDD en classe de 5è) et au lycée (TPE en classe de 1ère).

L'incitation à développer des projets transversaux va également dans ce sens. A titre d'exemple, les classes à thèmes ou à projet en sont l'illustration.

L'individualisation des parcours pour "mieux orienter" fonde la réforme du lycée mais pas seulement. Le collège est invité à travailler à l'accompagnement personnalisé.

Le parcours des métiers et des formations (PDMF), dans sa construction comme dans ses objectifs, fait coexister éducation formelle, informelle et non-formelle (cf. repères pour mieux s'orienter
http://www.eduscol.education.fr/file/Orientation/38/7/reperes_orientation_123387.pdf

La **validation des acquis de l'expérience** contribue à prendre en compte l'éducation informelle dans la certification.

La volonté de favoriser voire de valoriser l'engagement des élèves est affirmée : note de vie scolaire et textes sur l'engagement lycéen (BO du 26 août 2010).

Des limites rencontrées:

Structurellement parlant, les résultats du système éducatif français ne sont pas à la hauteur des attentes et marquent le pas depuis plusieurs années par rapport aux autres systèmes éducatifs européens. On pourrait alors considérer qu'il y a ici une raison suffisante pour inverser les pratiques d'enseignement. Il n'en est rien car chacun se réfugie derrière l'autre, derrière les cycles situés en amont de celui dans lequel on enseigne.

Des courants pédagogiques considèrent que l'école ne transmet que des connaissances.
La formation des enseignants et leur recrutement se sont toujours appuyé sur la maîtrise d'une discipline et non sur la discipline dans un système complexe. La monovalence est rarement la règle dans les autres systèmes éducatifs.

Le cloisonnement des disciplines fait obstacle à la transversalité des apprentissages.

L'opposition est marquée à l'introduction de l'approche par compétences. Des savoirs avant tout, considérant que savoir-faire et savoir-être doivent prendre appui sur des connaissances solides. C'est la raison pour laquelle les paliers 1 et 2 mettent beaucoup l'accent sur les connaissances dans le livret de compétences
De fait, l'éducatif et les compétences 6 et 7 sont peu cernés. Ces dernières compétences sont abordées avec difficultés. La compétence 6 est déterminée essentiellement à partir de connaissances civiques.

L'enseignement en transversalité est difficile à mettre en œuvre et par voie de conséquence l'évaluation également. La mise en ouvre du B2i en est l'illustration. L'évaluation est le plus souvent confiée au professeur de technologie, parfois au professeur-documentaliste alors qu'elle devrait être partagée par tous les enseignants. Elle est souvent ponctuelle alors qu'elle devrait être un processus continu.

Nombreuses sont les voix qui s'élèvent pour préciser que l'école ne peut évaluer que ce qui est enseigné ou aborder dans le cadre scolaire strict. "On ne peut évaluer que ce que l'on a enseigné" entend-on parfois. **Ce qui exclut d'emblée, l'éducation non-formelle et en partie l'éducation informelle.**

Bien que s'ouvrant largement sur leur environnement, les établissements scolaires développent trop peu des activités de sensibilisation en collaboration avec des employeurs, des organisations de jeunesse, des acteurs culturels et la société civile. Ou tout au moins, ces activités sont-elles considérées comme périphériques et non pas contributions à la formation des élèves. D'ailleurs, **ces activités ne font que rarement l'objet d'une évaluation globale encore moins d'une évaluation individualisée au niveau de chaque élève.**

Les enseignants ne sont pas préparés à rompre avec l'héritage culturel qui les a formés. Ils s'inscrivent dans une dynamique de reproduction. La collaboration avec le CPE se fait surtout au niveau de la sanction et du respect de la règle, trop rarement au niveau de la connaissance de l'élève dans sa globalité et son individualité.

Le rapport Grosperrin[5] met en avant l'insuffisance de l'accompagnement des enseignants par l'institution.

Les jeunes élèves français s'investissent peu en dehors du cadre scolaire tant le travail scolaire qui porte sur l'acquisition de connaissances est exigeant en temps (se fonder sur le document 6).

La vie lycéenne – mais on pourrait le dire tout autant de la vie collégienne- **est insuffisamment développée et l'intégration de l'engagement des élèves dans leur évaluation individuelle est inexistante ou quasi-inexistante.**

---

[5] Rapport d'information N° 2446 sur la mise en œuvre du socle commun de connaissances et de compétences au collège, présenté par M. Jacques Grosperrin, député – Assemblée nationale – avril 2010

Les outils d'évaluation n'existent pas ou presque pas (la note de vie scolaire introduit une nouvelle forme d'évaluation mais bien souvent ne répond pas aux attentes formulées à l'origine). Les acquis restent mesurer dans une échelle qui va de 0 à 20.

……..

3°) Quel est le rôle du (de la) CPE dans la mise en œuvre de ces éducations dans l'EPLE ? De quels outils dispose-t-il (elle) pour cela ? Quelles relations doit-il (elle) entretenir avec les personnels enseignants dans ce cadre?

Circulaire n°82-482 du 28 octobre 1982 (extraits):

Les responsabilités des conseillers principaux et conseillers d'éducation s'inscrivent dans la perspective de la mission éducative de l'établissement scolaire : tout adulte membre de la communauté scolaire, à quelque titre que ce soit, participe à cette mission par les responsabilités qu'il exerce (pédagogie, administration, entretien, gestion, documentation, orientation, animation culturelle, etc.).

L'ensemble des responsabilités exercées par les conseillers d'éducation et les conseillers principaux d'éducation se situe dans le cadre général de la «vie scolaire» qui peut se définir ainsi : placer les adolescents dans les meilleures conditions de vie individuelle et collective et d'épanouissement personnel.

Interlocuteurs privilégiés, chaque fois qu'il est question de l'organisation et du déroulement de la vie quotidienne, notamment en ce qui concerne les rythmes scolaires, ils organisent la vie collective, hors du temps de classe, en étroite liaison avec la vie pédagogique de l'établissement. Ils assument les contacts avec les élèves sur le plan individuel et collectif.

……………………

Dans ces trois domaines, l'action éducative du conseiller d'éducation et du conseiller principal d'éducation implique le dialogue avec les parents ou toutes personnes qui assument des responsabilités à l'égard de l'adolescent, collaboration nécessaire en vue de permettre à ce dernier de se prendre en charge progressivement.

……………………

Il s'ensuit que le conseiller d'éducation et le conseiller principal d'éducation doivent être associés à tout ce qui concerne la vie de l'élève et son devenir : liaison avec les parents, rapports avec les autres établissements, information et orientation, formation continue, rapports avec les milieux sociaux et professionnels, relations avec les anciens élèves.

La circulaire de 1982 est en cela explicite et elle donne toute légitimité pour intervenir dans la formation de l'élève :

- organisation des meilleures conditions de vie individuelle et collective et d'épanouissement individuel;
- collaboration nécessaire avec les parents en vue de permettre à l'élève de se prendre en charge progressivement (compétence 7 du socle – initiative et autonomie);
- association à tout ce qui concerne la **vie** (*terme particulièrement fort ici car peut toucher à l'intimité*) et le devenir de l'élève.

L'accompagnement individualisé, le tutorat sont autant de modalités dont doivent s'emparer le CPE pour la formation des élèves.

La définition des compétences 6 et 7 du socle en fait des acteurs privilégiés des apprentissages mais il est important qu'ils ne se cantonnent pas à ces seules compétences. Leur intervention sur la compétence 1 (maîtrise la langue française) est tout autant requise. Ainsi importe-t-il que le CPE fasse adopter le niveau de langue qui convient quand l'élève se situe dans une situation de dialogue et d'échanges.

Si l'action du CPE se fait, principalement en dehors du temps de classe, son intervention doit donc privilégier l'éducation non-formelle (formation des délégués, animation éducative) ou informelle (recueil des expériences de l'élève dans une dynamique de tutorat au cours d'entretiens et mise en avant des potentialités). Ce dernier point est particulièrement important dans les situations de décrochage.

Le CPE doit impulser l'engagement du jeune et contribuer à inverser la tendance constatée dans le document 6.

Le conseil des délégués des élèves, le conseil de la vie lycéenne, la maison des lycéens ou le foyer socio-éducatif, le conseil pédagogique, le CESC sont autant d'instances qui doivent être pilotées par le CPE pour les unes comme outils de formation à l'initiative et à l'autonomie ou dans lesquelles le CPE peut introduire une dimension éducative aux projets proposés, pour les autres.

La veille culturelle, en partenariat avec des enseignants et le professeur-documentaliste, peut être assurée par le CPE pour **favoriser l'ouverture culturelle des élèves.**

Les temps scolaires et les espaces constituent des opportunités ou des terrains d'apprentissages que doivent saisir les CPE : accueil à l'entrée de l'établissement et règles de politesse, actions éducatives au moment des repas, actions éducatives à l'internat, travail avec les professeurs d'EPS notamment dans le cadre de l'UNSS.

Le livret de compétences et surtout le livret du livret de compétences expérimental constituent des outils que le CPE doit maîtriser.

L'équipe des assistants d'éducation est un levier incontournable pour mener à bien un véritable projet éducatif qui vise les compétences du socle commun et la formation des élèves au-delà du collège. Un plan de formation des assistants d'éducation doit donc être proposé par les CPE en vue des objectifs visés et intégrés au projet global de l'établissement.

Le CPE, de par son positionnement et sa mission éducative, peut favoriser la chute des cloisonnements entre disciplines. C'est en participant, lui-même ou les AED, à des projets (IDD, TPE, actions culturelles) qu'il contribue à la formation de l'élève.

Son apport au conseil de classe n'est pas suffisant car trop ponctuel. **La participation du CPE aux réunions d'équipes pédagogiques en fait un acteur éducatif inévitable**. Les éléments qu'il détient sur l'élève sont portés à la connaissance des enseignants et notamment du professeur principal pour que soit mis en place un véritable suivi individualisé de l'élève.
Le tutorat, explicitement prévu dans la réforme du lycée, lui offre cette opportunité.

De même son intervention dans l'accompagnement éducatif au collège est un moyen d'entrer dans le champ pédagogique notamment si le CPE et les AED s'investissent sur l'aide aux devoirs.

CONCLUSION

Dans le système éducatif français, la spécificité des missions du CPE constitue un levier remarquable pour introduire des formes nouvelles d'éducation qui, sans s'affranchir du cadre de la classe, enrichissent et complètent l'éducation formelle. Cependant, ce n'est pas dans l'individualité de sa fonction, - le CPE est souvent seul dans les petits établissements -, que ce levier pourra produire des effets d'envergure. Le CPE doit prendre conscience qu'à côté d'outils réglementaires ou construits localement, **il dispose d'une équipe d'assistants d'éducation auxquels il lui incombe de donner résonnance**. Faute de quoi, il restera dans une mission comptable des absences sans intervenir sur l'absentéisme et dans un rôle de surveillance sans assurer une mission de veille éducative.

3.2.4. Commentaires

Les remarques formulées pour l'épreuve sur dossier lors de sessions précédentes se retrouvent à l'identique dans la composition et la difficulté à se détacher des documents, la propension à la paraphrase sont très souvent soulignées (copier-coller).
Trop de candidats semblent peu préparés à cette épreuve délicate.

Les questions sont traitées de façon inégale. C'est sans doute la première question qui a retenu le plus l'attention des candidats, qui l'ont traitée en prenant appui, parfois à l'excès sur les documents du dossier. Le déficit de connaissances réelles et de références bibliographiques est patent.
Par ailleurs, il a été relevé une confusion préoccupante entre le terme « fondements » et le verbe « viser ».

Les idées font peu l'objet d'un propos ordonné et laissent le sentiment d'un catalogue et l'évocation tient lieu d'argumentation.

Les réponses à la deuxième question ont révélé les limites des connaissances de trop nombreux candidats quant au fonctionnement du système éducatif français dans le contexte européen. On a contenu l'intégration des orientations européennes dans le développement du socle commun, l'instauration du livret de compétences et l'instauration de la note de vie scolaire au collège, sans avancer sur les réformes en cours tant au lycée qu'au LP. La référence à l'individualisation des parcours, pourtant au cœur de tous les dispositifs qui se mettent en place, et inscrite sous différentes formes dans la loi du 23 avril 2005, est généralement absente comme le sont les réflexions en cours sur la politique d'orientation, les évolutions du LP et du lycée.

La réponse à la troisième question a beaucoup déçu. Quand il n'était pas fait l'impasse sur la circulaire de 1982 relative à la mission du CPE, c'est à l'habituelle liste des tâches et fonctions du CPE, insuffisamment contextualisées, que les correcteurs ont été soumis.

Les bonnes copies sont celles qui ont su organisé le propos, qui témoignent d'un esprit de synthèse des candidats et qui témoignent d'une argumentation construite sur des connaissances solides. Des correcteurs indiquent que ces bonnes feuilles sont à l'évidence, celles de candidats ayant suivi une formation structurée.

4. Les épreuves d’admission

4.1. Remarque générale

Comme pour toute épreuve orale, la maîtrise de la langue, la forme utilisée, le niveau et la qualité du vocabulaire constituent des éléments sur lesquels porte également l’évaluation du jury. Parce que la pratique de la langue orale est un outil de travail dans l’exercice quotidien du métier de CPE, le jury porte une attention particulière à la clarté du propos et à l’appropriation des notions exposées au travers de la précision du vocabulaire

4.2. Première épreuve d’admission : l’entretien

Définition de l'épreuve (arrêté du 28 décembre 2008 – Annexe I)
Durée de la préparation : deux heures ; durée de l'épreuve : quarante minutes (exposé : quinze minutes ; entretien avec le jury : vingt-cinq minutes) ; coefficient 3.
L'épreuve prend appui sur un document d'une à trois pages, proposé par le jury, de source et de nature diverses (études, travaux de recherche, textes officiels, etc.), et portant sur une grande question de politique éducative générale.
Elle comporte un exposé suivi d'un entretien avec le jury.
Le candidat doit démontrer qu'il a réfléchi à la dimension civique et sociale des métiers de l'enseignement et de l'activité professionnelle qu'il souhaite exercer, qu'il mesure les finalités et les enjeux de l'éducation et de la fonction de conseiller principal d'éducation dans le cadre d'un établissement public local d'enseignement.
Au cours de l'entretien, le candidat pourra faire état de son expérience dans le domaine de l'éducation dans le cadre scolaire ou dans un autre cadre.

4.2.1. Deux exemples de sujets

SUJET N°24

L'AUTORITE

Document : extrait d'Eirick Prairat « autorité et respect en éducation », le portique 11/2003

« L'espace scolaire contemporain est travaillé par une tension que l'on peut résumer de la façon suivante : l'adolescent est de plus en plus souvent pensé dans une sorte d'éloignement anthropologique puisqu'il est tout sauf un adulte miniature (il y a une culture jeune, une mode jeune, un langage jeune…) et, dans le même moment, il est défini dans une très forte proximité politique à l'adulte (comme en témoignent la déclaration des droits de l'enfant ou encore les droits des lycéens dans la législation scolaire actuelle…). L'enfant est appréhendé à la fois comme semblable et différent. Il nous faut alors penser, de manière corrélative, une posture éducative qui assume et soutienne cette dialectique de l'identité et de l'altérité.

Il ne faut pas faire une lecture nostalgique de la crise de l'éducation, y voir le début d'un déclin irrémédiable et en appeler à un retour au statu quo ante. La crise de l'éducation est liée au choix de la démocratie. C'est une « crise structurelle », comme l'explique très justement Alain Renaut, car elle découle de notre choix même des valeurs de liberté et d'égalité. .

Si l'autorité respecte, si l'autorité génère du respect, elle appelle aussi, dans les sociétés gagnées par les valeurs d'égalité et de liberté, comme condition de son déploiement l'existence d'une communauté respectueuse entre le maître et les élèves. Dans cette perspective, le respect doit être entendu dans une acception minimale. Aussi, la voie ouverte par Patrick Pharo, qui place son travail sous le signe d'une « sociologie sémantique », nous semble tout à fait pertinente. « Le respect, écrit-il, est une position pratique de la première personne qui consiste pour celle-ci à limiter sa liberté d'action de façon à ne pas porter atteinte à la valeur éminente qu'elle reconnaît à une personne ou à un objet, ou qu'une personne accorde à un objet »

Eirick Prairat est Professeur de sciences de l'éducation à l'Université de Nancy 2. Il a publié aux Presses Universitaires de France *Sanction et socialisation* (2002), chez le même éditeur, dans la collection « Que-sais-je ? », *La Sanction en éducation*.

SUJET N°7

LE SOCLE COMMUN DES CONNAISSANCES ET DES COMPÉTENCES

«



Haut Conseil de l'Education

RECOMMANDATIONS POUR LE SOCLE COMMUN - 23 mars 2006

Le Haut Conseil de l'Education, conformément à la loi du 23 avril 2005, est chargé de donner un avis sur le projet de décret relatif au socle commun de connaissances et de compétences.

A la suite de la lettre du Ministre de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche du 18 novembre dernier, le Haut Conseil a examiné les propositions de la commission animée par le Directeur de l'enseignement scolaire, ainsi que d'autres documents, en particulier le projet de « cadre de référence européen » de « compétences-clés pour l'éducation et l'apprentissage tout au long de la vie »[1][6], datant lui aussi de novembre 2005. Il a également procédé à de nombreuses auditions.

[6] Proposition de recommandation du Parlement européen et du Conseil sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie », présentée par la Commission des Communautés européennes, le 10.11.2005 (COM(2005)548 final, 2005/0221(COD)).

Au terme de ces travaux préliminaires, le Haut Conseil soumet au Ministre des recommandations pour la rédaction du projet de décret relatif au socle, sur lequel le Haut Conseil aura à émettre un avis quand il en sera saisi.

Trois constats

Même si l'Ecole obtient des résultats satisfaisants, voire excellents, pour plus de la moitié des élèves, notre pays, selon les évaluations internationales des systèmes éducatifs, se situe seulement dans une position moyenne. De nombreux jeunes sont exclus des savoirs de base : 150 000 sortent chaque année du système éducatif sans aucune qualification, soit environ 20 % d'une classe d'âge ; 15 % des élèves en fin de 3ème n'ont aucune maîtrise des compétences générales attendues à la fin du collège, auxquels s'ajoutent près de 30 % qui ont des difficultés importantes.

Cette situation a des conséquences graves sur le niveau général de formation de la Nation, déterminant pour l'avenir de notre pays, comme sur les conditions d'accès et de réussite dans l'enseignement supérieur.

En outre, les enfants de milieux défavorisés connaissent plus l'échec que les autres, et l'Ecole n'assure pas non plus la promotion des meilleurs d'entre eux : l'égalité des chances n'est pas réalisée.

Enfin, si l'Ecole, lieu par excellence de la transmission de la connaissance et de la culture, doit donner l'envie de savoir ainsi que le plaisir d'apprendre ensemble, elle doit aussi préparer les élèves à se comporter en personnes responsables. La violence à l'école et au collège, qui commence par les incivilités, est inacceptable, qu'elle s'exerce contre d'autres élèves ou contre des adultes, notamment des professeurs. La maîtrise précoce de règles de comportement à l'Ecole, qui est plus encore que par le passé un lieu essentiel de l'apprentissage de la vie en société, est donc fondamentale, autant pour l'acquisition des savoirs que pour l'insertion dans la vie active et l'exercice de la citoyenneté.

Définition du socle

- Ce dont nul ne doit être privé en fin de scolarité obligatoire

Le socle correspond à ce que nul n'est censé ignorer en fin de scolarité obligatoire sous peine de se trouver marginalisé ou handicapé. Grâce au socle, chacun pourra continuer à se former tout au long de la vie et s'adapter aux évolutions de la société. La mission première de l'Ecole est de garantir à tous les élèves la maîtrise effective de ce socle, qui constitue un engagement de la Nation envers la jeunesse.

Ce socle commun doit assurer une formation de qualité, et non proposer un enseignement au rabais, sans qu'on perde de vue qu'il concerne des jeunes de 16 ans au plus. Il a pour ambition de tirer vers le haut ceux qui éprouvent des difficultés, comme de combler les lacunes que l'on peut constater même parmi ceux qui réussissent. L'Ecole doit tenir compte de toutes les formes d'intelligence, y compris l'habileté manuelle et les autres possibilités du corps ; c'est d'autant plus nécessaire que certains élèves peuvent ainsi se révéler, et réussir.

Le socle n'est pas le tout de l'enseignement, qui ne saurait se résumer à en garantir à tous la maîtrise. L'Ecole doit offrir les moyens à chaque élève de développer toutes ses facultés.

- Penser le socle en termes de compétences

Pour le Haut Conseil, il faut mettre l'accent sur la capacité des élèves à mobiliser leurs acquis dans des tâches et des situations complexes, à l'Ecole et dans la vie : le socle doit donc être pensé en termes de compétences. La notion de compétences figure déjà dans nos instructions officielles, en particulier pour l'enseignement des langues vivantes étrangères et le Brevet informatique et internet. Cette approche, qui se généralise parmi les pays développés, a été adoptée dans le projet de « cadre de référence européen » des huit « compétences-clés pour l'éducation et l'apprentissage tout au long de la vie », qui doit être prochainement soumis au Parlement européen et au Conseil de l'Union européenne.

Chaque compétence est définie dans ce cadre comme une « combinaison de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes » ; on préfèrera le terme de « capacité » à celui d'« aptitude », ne serait-ce que parce qu'« aptitude » désigne d'abord une disposition naturelle. A titre d'exemple, la compétence en langue étrangère comprend des *connaissances* (vocabulaire, grammaire, prononciation et orthographe), la *capacité* à utiliser correctement ces connaissances dans des situations concrètes (suivre une conversation, écrire une lettre…), et une *attitude* générale faite notamment d'ouverture aux autres.

Dans cet esprit et sans exclusive, les évaluations du Programme international de suivi des acquis (PISA) sont des références utiles, car elles fournissent une échelle complète des niveaux d'exigence et s'appuient souvent sur des situations de la vie réelle.

- Pas de socle sans évaluation ni rattrapage

L'exigence dans le contenu est indissociable d'une exigence dans l'évaluation : l'Ecole a une obligation de résultats, effectifs et vérifiables.

Des paliers seront définis dans la maîtrise du socle. Le texte précisera le niveau attendu à chaque palier pour chaque élément de compétence retenu, notamment à la fin de l'école primaire et, bien entendu, à la fin de la scolarité obligatoire. Il ne faut pas attendre la fin de l'école primaire pour l'acquisition des bases des fondamentaux (lecture, écriture, calcul).

Entre deux paliers, on respectera les différences dans le rythme d'apprentissage des élèves. La progression des élèves qui auront maîtrisé plus tôt les éléments correspondants du socle ne doit pas être ralentie ; les apprentissages seront individualisés, comme cela se fait depuis toujours, avec des résultats satisfaisants, dans les classes à niveaux multiples à l'école primaire. C'est plusieurs fois par an qu'auront lieu une appréciation des acquis et un repérage des difficultés, permettant d'organiser un soutien efficace, fondé sur les besoins, sans filière de relégation. L'évolution de chaque élève, compétence par compétence, pourrait apparaître dans un document qui le suivrait tout au long de sa scolarité. L'élève disposera ainsi de repères incontestables qui contribueront à développer une juste confiance en soi.

Une compétence est maîtrisée ou ne l'est pas ; elle l'est quand l'élève réussit de façon répétée un certain nombre d'évaluations. Il ne peut y avoir de compensation entre des compétences qui doivent être acquises par tous et dont la maîtrise sera évaluée par des outils nationaux. A chaque palier, tous les élèves doivent posséder les éléments correspondants du socle ; les élèves qui n'y seraient pas parvenus bénéficieront de soutiens appropriés l'année suivante.

Le Diplôme National du Brevet sera rénové pour permettre notamment l'évaluation du socle, dont certains éléments nécessiteront une évaluation continue. Puisque la Nation s'oblige à donner à tous la maîtrise du socle, des dispositifs de formation seront prévus pour ceux qui, malgré tout, ne le maîtriseraient pas lors du Brevet ou qui quitteraient le système éducatif à 16 ans avant la fin de la classe de 3e.

- Pour que le socle ne reste pas lettre morte

La maîtrise effective du socle par tous les élèves imposera à l'Ecole un certain nombre d'obligations, notamment une évaluation des méthodes d'apprentissage, une réflexion sur les volumes horaires consacrés aux fondamentaux, un accompagnement à l'intérieur de l'Ecole (études surveillées, tutorat, accès aux livres, à internet, à la culture,…). Il faudra aussi offrir aux professeurs une formation initiale et continue adaptée à l'enseignement efficace du socle et faire connaître les pratiques pédagogiques qui réussissent. »

4.2.2 Commentaires :

L'épreuve d'entretien est nouvelle dans sa forme et les candidats n'y étaient pas véritablement préparés.
Annexe I de l'arrêté du 28 décembre 2009 :
Durée de la préparation : deux heures ; durée de l'épreuve : quarante minutes (exposé : quinze minutes ; entretien avec le jury : vingt-cinq minutes) ; coefficient 3.
L'épreuve prend appui sur un document d'une à trois pages, proposé par le jury, de source et de nature diverses (études, travaux de recherche, textes officiels, etc.), et portant sur une grande question de politique éducative générale.
Elle comporte un exposé suivi d'un entretien avec le jury.
Le candidat doit démontrer qu'il a réfléchi à la dimension civique et sociale des métiers de l'enseignement et de l'activité professionnelle qu'il souhaite exercer, qu'il mesure les finalités et les enjeux de l'éducation et de la fonction de conseiller principal d'éducation dans le cadre d'un établissement public local d'enseignement.
Au cours de l'entretien, le candidat pourra faire état de son expérience dans le domaine de l'éducation dans le cadre scolaire ou dans un autre cadre.
Alors que jusqu'à la session passée, l'entretien n'était précédé d'aucun temps de préparation, en proposant de partir d'un texte, la session 2011 a introduit un temps de préparation de deux heures et organisé la prestation du candidat autour de deux temps : un exposé partant du texte d'une durée de 15 minutes, suivi d'un entretien avec le jury d'une durée de 25 minutes.
La particularité, qui a pu constituer une difficulté pour certains candidats, tient au fait qu'aucune question n'était posée sur le texte laissant au candidat le choix de l'entrée mais aussi de la pertinence de celle-ci. En réalité, le texte doit être considéré comme un prétexte à la discussion qui va suivre, en

étant un point de départ et non le seul sujet. Cependant, il est clair que le texte et la problématique qu'il pose exigent des connaissances solides de la part des candidats qui doivent être mobilisées pour assurer un exposé clair et précis, ordonné pour capter l'intérêt du jury.
C'est finalement une épreuve difficile car exigeante en termes de savoirs et d'argumentation et dans la maîtrise de la communication orale.

En effet, dans la première partie, le candidat est seul, livré à lui-même, sans autres objectifs que ceux qu'il se sera donné au cours de la préparation. L'analyse montre que le temps de préparation n'a pas toujours été bien utilisé – mais comment l'utiliser efficacement quand les connaissances sur le sujet abordé sont limitées – et que la durée de l'exposé s'est trop souvent située en-deçà des vingt minutes proposées.

La seconde partie de l'épreuve permet d'entrer en conversation avec le jury. Il faut donc aussi savoir faire preuve de réactivité aux questions qui sont posées et témoigner d'une culture générale large.
La référence à l'expérience professionnelle, quand elle est sollicitée, ne saurait se limiter à un énoncé de tâches assurées. Il s'agit ici d'extraire des missions ou des sujets abordés les compétences exigées pour le métier de CPE et de les valoriser auprès des membres du jury. On est donc loin de réponses convenues que des candidats ont servies mais bien dans la dynamique d'un entretien de recrutement qui amène les membres du jury, tous personnels de direction ou CPE, à s'interroger légitimement s'ils acceptent le candidat dans l'équipé éducative à laquelle ils appartiennent. L'intérêt de l'élève et l'éducation au service de l'élève, élément de ses apprentissages doit être constamment présent à l'esprit des candidats.

L'expression orale doit être soignée et le vocabulaire adapté à la fois à l'objet du texte proposé et à celui du professionnel de l'éducation qu'aspire à devenir le candidat. Cela n'a pas été le cas chez les candidats ayant obtenu des résultats faibles. Le manque de maîtrise des notions abordées et l'expression d'un engagement ou d'une projection insuffisants dans les fonctions de CPE en sont souvent la cause.
Nous ne pouvons que recommander aux candidats de porter une attention particulière à la préparation de cette épreuve, notamment en ce qui concerne l'approche formelle et la qualité de l'expression orale.

4.3. L'épreuve sur dossier

Définition de l'épreuve (arrêté du 28 décembre 2008 – Annexe I)

> Epreuve comportant deux parties. 14 points sont attribués à la première partie et 6 points à la seconde. Durée de la préparation : trois heures ; durée totale de l'épreuve : une heure ; coefficient 3.
> Première partie : soutenance d'un dossier, suivie d'un entretien avec le jury (présentation n'excédant pas vingt minutes ; entretien avec le jury : vingt minutes).
> La première partie de l'épreuve prend appui sur un dossier n'excédant pas huit pages, relatif à une situation professionnelle concrète ressortissant à la fonction de conseiller principal d'éducation, suivi d'un entretien avec le jury.
> Elle est destinée à évaluer la capacité du candidat à analyser une situation mettant en jeu, notamment, l'éducation d'un ou plusieurs élèves, d'une classe, d'un niveau, etc, à dégager une problématique, à formuler des hypothèses et à proposer des modalités d'action pertinentes.
> Elle permet de mesurer les capacités du candidat à analyser et à gérer des situations pratiques et d'apprécier son sens des responsabilités. Elle permet d'évaluer son aptitude à conseiller le chef d'établissement dans la mise en place d'une politique éducative ou d'actions à caractère éducatif.
> Elle vise en outre à apprécier, au travers notamment de ses propositions d'action, la bonne connaissance que le candidat possède du système éducatif, de l'établissement et des missions des acteurs de la vie scolaire.
> Le jury appréciera l'aptitude du candidat à argumenter et à soutenir les propositions et les initiatives qu'il entend promouvoir.
> Deuxième partie : interrogation portant sur la compétence « Agir en fonctionnaire de l'Etat et de façon éthique et responsable » (présentation n'excédant pas dix minutes ; entretien avec le jury : dix minutes).
> Le candidat répond pendant dix minutes à une question, à partir d'un document inclus dans le dossier qui lui a été remis au début de l'épreuve, question pour laquelle il a préparé les éléments de réponse durant le temps de préparation de l'épreuve. La question et le document portent sur les thématiques regroupées autour des connaissances, des capacités et des attitudes définies, pour la compétence désignée ci-dessus, dans le point 3 « les compétences professionnelles des maîtres » de l'annexe de l'arrêté du 19 décembre 2006.
> L'exposé se poursuit par un entretien avec le jury pendant dix minutes.

Cette épreuve est composée de deux parties distinctes, la seconde prenant appui sur un document inclus dans le dossier
La première partie (notée sur 14)
Les objectifs sont clairs. Se fondant sur un dossier présentant une situation professionnelle, elle place le candidat dans la posture du CPE et attend de lui qu'il agisse ou réagisse en se projetant dans les fonctions et les missions envisagées. L'exposé d'une part et l'entretien d'autre part doivent aborder les différentes facettes du métier : gestion de situations pratiques, proposition d'actions pertinentes, conseils au chef d'établissement et à la communauté scolaire, animation de dispositifs, déclinaison de la politique éducative de l'établissement au travers du pilotage du service vie scolaire.
Dans cette partie, le jury doit apprécier les connaissances du candidat sur le système éducatif et le fonctionnement de l'établissement scolaire, sa capacité à contextualiser les réponses et à prendre la mesure des évolutions en cours, sa capacité à se positionner dans la structure et son aptitude au travail en équipe (relations avec les enseignants et liaison éducatif-pédagogique), son sens des responsabilités et sa perception de l'apport de l'action des personnels d'éducation aux apprentissages de l'élève.

4.3.1 Exemple de sujet

Citoyenneté lycéenne à l'épreuve des revendications : comment concilier droits et devoirs ?

- **<u>Liste des documents composant le dossier</u>**

Document 1 Extrait du bulletin officiel n° 11 du 18 mars 2010, *Préparation de la rentrée 2010* p 3

Document 2 Extrait du site internet du MEN, *Réforme du lycée : la vie lycéenne simplifiée et renforcée*, Vie lycéenne> Accueil> Toutes les actualités (actualité 25 août 2010). p 4

Document 3 Extrait du Dossier d'actualité du service de Veille scientifique et technologique, INRP, *Quelle vie scolaire pour les élèves ?*, A. CAVET, n° 49, novembre 2009, en ligne: http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/49-novembre-009.php p 5

Document 4 Extrait d'un article, *L'Ecole et l'éducation civique*, A. BERGOUGNIOUX, La revue de l'inspection générale, MEN, *Existe-t-il un modèle éducatif français ?*, pages 54- 60, n°3 septembre 2006 p 6

Document 5 Procès verbal des élections au CVL, octobre 2010, lycée X p 7

Document 6 Indicateurs issus du projet d'établissement (période 2008-2011), extraits des rapports d'activité Vie Scolaire (2008/2009 - 2009/2010) et d'un document de travail des CPE / relevé du nombre d'absences des élèves (octobre 2010), lycée X p 8

- **Questions**

Première partie

Vous êtes CPE dans le lycée X.

1. *Quelle analyse de la situation livrez-vous au proviseur le 14 octobre avant l'ouverture des bureaux de vote ? Quelles propositions lui faites-vous ?*
2. *Après ces élections, comment évaluez-vous la situation globale de l'établissement ?*
3. *A long terme, quelles mises en œuvre de la participation des élèves au lycée privilégiez-vous ? Quels objectifs poursuivez-vous ? Quelles collaborations vous semblent-elles nécessaires ? Pour quels apprentissages de la citoyenneté ?*

Deuxième partie

En vous appuyant sur le document n°3, vous répondrez à la question suivante :

Entre maintien de la paix scolaire dans le cadre du code de l'Education et prise en compte des revendications des lycéens, quelles sont les marges d'initiatives et les responsabilités du CPE ?

Situation

Le lycée X est situé dans la deuxième ville du département en nombre d'habitants (19 000 hbts) et à proximité de la capitale régionale. Il accueille 1056 élèves ; il dispose de deux filières technologiques, une dans le domaine tertiaire (STG), l'autre dans le domaine industriel (arts appliqués), ainsi que de trois séries du baccalauréat général (ES, L, S). Le lycée compte aussi une STS design d'espace et vient d'ouvrir une première année du diplôme des métiers d'art en Animation (globalement 45 étudiants). Par ailleurs, le lycée possède des sections sportives (tennis de table, judo, handball féminin - pôle espoir - et masculin). L'établissement dispose d'un internat de 107 places. Les élèves viennent de l'ensemble de l'académie, voire au-delà, en raison du recrutement en sections sportives et en arts appliqués.
Ce lycée est attractif, aussi les demandes de scolarisation ne peuvent être toutes satisfaites. Il jouit d'une bonne réputation du fait d'un taux de réussite aux examens supérieur aux moyennes académiques et nationales, d'un cadre très agréable, d'un climat d'établissement serein, d'une vie lycéenne dynamique et d'une offre culturelle et sportive étoffée. Les partenariats avec la Ville, essentiellement son service jeunesse sont riches ; de nombreux projets sont menés en collaboration, sous l'impulsion des CPE et en réponse aux demandes des représentants des élèves.

Le proviseur dirige l'établissement depuis 2004. L'agent comptable et la proviseure-adjointe ont pris leurs postes en septembre 2010. Aucune réunion de l'équipe de direction élargie ne s'est tenue cette année scolaire.
90 enseignants et 2 professeurs documentalistes exercent dans ce lycée. L'équipe est relativement stable. Deux postes d'infirmières sont implantés ; l'assistante sociale vient dans l'établissement deux demi-journées par semaine.
Le service de la vie scolaire est placé sous l'autorité de trois CPE, en poste depuis huit ans au minimum dans ce lycée. Ces trois dernières se repartissent le suivi des classes et des élèves. Quinze assistants d'éducation complètent l'équipe ; plus de la moitié d'entre eux sont des néo-recrutés.
Dès mi-septembre, les CPE mettent en place un dispositif déjà éprouvé d'informations et d'échanges sur le thème des différentes élections lycéennes. Cependant, malgré l'ampleur des actions entreprises, et ce pour la première fois depuis 1999, où un CVL avait été mis en place à titre expérimental, aucun élève ne fait spontanément acte de candidature au CVL. Après rappels des échéances électorales et informations réitérées en classe par les professeurs principaux ou les professeurs d'ECJS (Education Civique Juridique et Sociale), après rencontres informelles avec les jeunes lors des pauses méridiennes, 18 candidatures sont enregistrées au 4 octobre. Les professions de foi sont rédigées et portées à la connaissance des électeurs.
Le 12 octobre, faisant écho à un mouvement social national en cours, des lycéens bloquent partiellement l'accès au lycée. Les équipes de direction et vie scolaire sont mobilisées ; les propos sont centrés sur le rappel des règles de sécurité ; et surtout du code de l'Education. Le lendemain le scénario est identique. Toutefois 11 élèves, scolarisés en classes de première et de terminale, se signalent auprès de l'équipe de direction en tant que « représentants du blocus ». Sept d'entre eux sont candidats au CVL. Aucune revendication particulière n'est exprimée, aucune assemblée générale n'est demandée. Tous s'engagent à ne pas bloquer les accès le lendemain pour que le scrutin se déroule normalement.

Le jeudi matin, dès 7h30, il est impossible d'entrer dans le lycée. A 7h45, la tension monte, les discussions deviennent houleuses entre le proviseur et les lycéens contestataires ; des bousculades s'ensuivent. Le proviseur fait rapidement appel à l'équipe mobile de sécurité (EMS) académique et décide de maintenir les élections.
Certains lycéens, majoritairement « représentants du blocus », demandent alors à participer à un « service d'ordre » pour que les lycéens qui le souhaitent puissent accéder « librement » - dixit - aux deux bureaux de vote ; chacun étant tenu par deux surveillants. Des lycéens en profitent pour regagner les cours, d'autres, mécontents, font irruption dans les classes. A 11h00, après de multiples interventions des surveillants, de l'EMS, des CPE, tout est plus calme dans et hors établissement. Le balai des électeurs escortés continue.
A midi, premier constat d'un incident dans le déroulement du vote : un lycéen se présente avec sa carte d'identité, quelqu'un d'autre a déjà émargé à sa place. Le proviseur en est immédiatement informé.
A 17h00, le scrutin est clos. Personne ne se présente pour le dépouillement. Les CPE demandent au proviseur de les recevoir ; elles redisent l'inanité de la situation, qualifient de « simulacre » ces élections et soulignent qu'aucun autre personnel du lycée ne s'est intéressé ce jour au déroulement du scrutin. Il est à noter que les élections des personnels au conseil d'administration se sont déroulées ce même jour sans difficulté. Décision est finalement prise de reporter au lendemain le dépouillement des votes en faisant appel à des élèves et des professeurs.
Le vendredi, seront déclarés élus 10 candidats, 8 d'entre eux ont activement participé au mouvement de contestation lycéenne. Depuis début novembre, sur le panneau d'affichage CVL, les documents présentant les portraits des deux autres élus sont systématiquement vandalisés.

<u>Document 1</u>

Extrait du bulletin officiel n° 11 du 18 mars 2010, encart n°2

Préparation de la rentrée 2010

1. Cinq principes directeurs

1.1 Maîtriser les fondamentaux et ancrer l'éducation artistique et culturelle […]

1.2 Personnaliser les parcours scolaires […]

1.3 Responsabiliser les équipes et les élèves à tous les niveaux

1.3.3 Rendre les élèves plus responsables

Davantage qu'aujourd'hui, l'École doit conduire les élèves à adopter des attitudes et des comportements responsables tant pour eux-mêmes que pour la société dans laquelle ils évoluent.

C'est l'un des axes de la réforme du lycée, qui vise à impliquer les jeunes dans la vie quotidienne de leur établissement.

La valorisation des prises de responsabilité des lycéens et la possibilité qui leur est offerte de jouer un rôle accru dans la vie de l'établissement répondent à des demandes légitimes. À cet égard, les Maisons des lycéens peuvent constituer un vecteur d'expression particulièrement adapté. Lieux de dialogue, de convivialité et d'inclusion, leur activité dans les domaines artistique, culturel, sportif, humanitaire et citoyen, sous la responsabilité des élèves, doit être encouragée.

Le renforcement des compétences du conseil des délégués pour la vie lycéenne (CVL) participe de cette démarche. Il doit désormais être obligatoirement consulté sur les modalités générales de l'accompagnement personnalisé, des dispositifs d'accompagnement des changements d'orientation et sur les questions de restauration et d'internat. Le vice-président du conseil des délégués pour la vie lycéenne est institué rapporteur des travaux, avis et propositions du CVL auprès du conseil d'administration de l'établissement. Enfin, les modalités d'élection des CVL évoluent pour conférer davantage de légitimité à ses membres : les dix représentants lycéens seront désormais tous désignés au suffrage universel direct.

La responsabilisation des jeunes face aux risques est une préoccupation constante du ministère. L'éducation à la sécurité routière, effective à l'école et au collège, doit être renforcée en lycée général et technologique et lycée professionnel en prenant appui sur les partenariats existants ; une expérimentation sera engagée à la rentrée 2010 avec un panel d'établissements volontaires. Les formations aux premiers secours doivent trouver un public plus large, en particulier le certificat de prévention et secours civiques de niveau 1, qui confère à son détenteur la qualité de citoyen de sécurité civile. Plus généralement, la généralisation d'une culture de prévention des risques de la vie courante contribuera à lutter contre la surmortalité qui affecte les jeunes de 15 à 24 ans.

1.3.4 Réaffirmer l'autorité du professeur dans la classe

L'action éducative, qui intègre la définition de règles de comportement et leur mise en œuvre, relève de démarches collectives qui impliquent l'ensemble des adultes de l'établissement. Cela se joue d'abord dans la classe où le professeur assume à la fois un rôle pédagogique et un rôle éducatif. Les actions développées pour améliorer la tenue de classe peuvent donc constituer un levier pour la mise en place d'un projet éducatif partagé au sein d'un établissement. Un DVD sur ce sujet sera diffusé largement à la rentrée.

Les chefs d'établissement pourront par ailleurs proposer le renforcement des règlements intérieurs afin qu'y soit clairement affirmée l'autorité des professeurs qui est, au-delà d'eux-mêmes, celle de l'institution scolaire et de l'État.

L'autorité du professeur est le premier pilier d'une vie scolaire réussie qui suppose elle-même l'implication de tous les adultes de l'établissement.

1.4 Accélérer le développement du numérique à l'école […]

1.5 Renforcer la politique de santé et la pratique du sport […]

2. Les priorités par niveau […]

<u>Document 2</u>

Extrait du **site internet du MEN**, *Réforme du lycée : la vie lycéenne simplifiée et renforcée,* **Actualité 25/08/10**

La réforme du lycée s'applique dès la rentrée 2010. Elle fait évoluer positivement les modalités d'expression des lycéens.

Pour arriver à ce résultat, la réforme s'appuie sur 2 années de travail du conseil national de la vie lycéenne (CNVL). Les textes qui organisent la vie lycéenne ont été modernisés pour donner plus d'autonomie aux lycéens dans les établissements.

Objectif : donner plus de responsabilités aux élèves qui le souhaitent, mieux former ceux qui s'engagent au service des autres et développer les initiatives lycéennes.

Des élections plus simples, des CVL renforcés

À la rentrée, les modalités d'élection au conseil de la vie lycéenne (CVL), qui intervient dans chaque lycée sur des questions liées à la vie de l'établissement, changent. Elles sont simplifiées. **Les 10 représentants lycéens sont tous élus au suffrage universel direct pour 2 ans**, par l'ensemble des élèves de l'établissement. Tous les élèves sont électeurs et éligibles. **Le CVL est renouvelé par moitié tous les ans** pour assurer la continuité de ses travaux.

Ses attributions sont renforcées. Il est obligatoirement consulté sur : l'accompagnement personnalisé, la restauration et l'internat, les dispositifs d'accompagnement des changements d'orientation, les échanges linguistiques et culturels en partenariat avec des établissements étrangers.

Ces attributions s'ajoutent à celles sur l'utilisation des fonds de vie lycéenne, la formation des élus, l'organisation des études, l'élaboration du règlement intérieur, l'information relative à l'orientation, l'organisation d'activités périscolaires ou l'aménagement des espaces destinés à la vie lycéenne...

Développer l'engagement et la prise de responsabilité des élèves
Les modalités de participation des lycéens dans la vie de leur lycée, contribuent à travers des moyens et des dispositifs à préparer les élèves à leur vie de citoyen.
Des moyens d'expression modernisés : Les droits et libertés des lycéens (association, réunion, publication et affichage) sont renforcés : les délais d'organisation des réunions ont été assouplis ; les axes forts du droit de publication sont rappelés : liberté de diffusion des publications internes à l'établissement, direction de publication par des élèves majeurs ou mineurs... ; le droit d'affichage est modernisé : il prend en compte les nouveaux moyens de communication internes aux établissements et les nouveaux médias (radios, web radios notamment).
Une meilleure formation des délégués : La formation des délégués est totalement redéfinie. **Au programme : une formation sur toute l'année scolaire**, grâce à l'action concertée d'une **équipe-ressource** emmenée par un conseiller principal d'éducation et composée de professeurs, du gestionnaire, des parents d'élèves....
Des personnes-ressources pour dynamiser la vie lycéenne : Dans chaque lycée, des référents vie lycéenne sont présents pour dynamiser et pérenniser la vie lycéenne. Ces personnes, volontaires, soutiennent les projets portés par les élèves. Ils ont pour objectif de développer l'esprit d'initiative. Pour y arriver, les fonds de vie lycéenne sont à disposition selon une démarche de projet. **Dans chaque académie**, les délégués académiques à la vie lycéenne (DAVL) sont les interlocuteurs des élus lycéens et mettent en place des actions de formation à destination des élèves engagés.

Document 3

Extrait du Dossier d'actualité de la VST, *Quelle vie scolaire pour les élèves ?* , A. CAVET
[…]
Participation démocratique et représentation
Une autre enquête nationale réalisée pour la DEPP par Guillaume et Verdon (2006) interroge cette fois les pratiques citoyennes des lycéens, dans et hors de l'établissement. […]

Des lycéens peu enclins à s'engager pour l'école
Comme cela a été souligné par de nombreux auteurs, les droits qui ont été accordés aux élèves depuis quinze ans, suite à des mobilisations lycéennes, ont été perçus comme des réponses politiques plutôt que la satisfaction de réelles revendications des intéressés. C'est le cas en particulier des textes qui prévoient la représentation des lycéens dans les Conseils de vie lycéenne aux niveaux des établissements, des académies et de la nation.
Ce point est encore confirmé par Patrick Rayou, lors d'une séance du séminaire « De la culture commune au socle commun » organisé par l'INRP en mai 2009. Pour Rayou, le principe de « l'élève au centre » et les pédagogies participatives ont développé chez les jeunes un **besoin d'expressivité auquel l'école ne concède que peu de place**. La plupart des lycéens ne se sentent pas reconnus dans leur établissement car une part importante de leur vie n'est pas prise en compte. En réaction, ils cloisonnent la vie scolaire des autres sphères de leur existence (vie familiale et vie amicale). Les jeunes savent fort bien changer de comportement en passant d'une sphère à l'autre et éviter que les règles de l'une n'interfèrent dans l'autre.
Selon Rayou, si **la plupart des lycéens ne veulent pas** ou plus **se présenter aux instances de représentation**, c'est qu'ils estiment que **les enseignants ne les y légitiment pas et** que **certains sujets restent tabous**. D'autre part, la participation jouit d'une mauvaise réputation chez les lycéens, ceux qui s'engagent passant pour des « collabos ». Ainsi peut-on assister à des élections de délégués associant par exemple l'élève le plus drôle et l'élève le plus sage, les lycéens manifestant par là leur façon de « squatter » l'institution en prenant à contre-pied les attentes du système scolaire. Les lycéens ne sont pas pour autant une « bof génération ». Ils s'engagent volontiers dans l'humanitaire. Le programme Envie d'agir, par exemple, aide les jeunes de 11 à 30 ans qui souhaitent s'impliquer dans un projet de « *solidarité internationale ou de proximité, [d]'animation sociale et culturelle, [de] développement durable [ou de] création d'entreprise...* ». S'ils sont prêts à s'y investir, les lycéens ne cherchent pas à être évalués pour ces actions.

Pour Rayou, l'attitude des lycéens procède du « conséquentialisme » par le fait que leur adhésion à des valeurs morales s'opère en fonction des conséquences qu'elles produisent. Ce « conséquentialisme » s'exprime à travers trois principes partagés par les lycéens :
- se développer librement soi-même (en cela, le modèle de l'élève au centre leur convient bien) ;
- respecter la réciprocité entre pairs, c'est-à-dire ne pas empêcher l'autre de se développer. Par exemple, les lycéens n'éprouvent pas de culpabilité à tricher, sauf si leur geste porte atteinte à un ou plusieurs pairs ;

- ne pas mettre en tension le groupe des pairs. C'est en vertu de ce principe que beaucoup d'élèves s'empêcheraient d'être bons ou très bons en classe, évitant ainsi de se démarquer du reste de la classe.

La fuite de l'engagement des lycéens n'est pas une fuite de l'engagement en soi mais plutôt un refus d'assumer les injustices scolaires (voir supra). Les lycéens disent ainsi à demi mot : « *ne nous demandez pas de porter la responsabilité de la fragmentation de notre communauté en prenant des responsabilités dans l'établissement* ».

Enjeux et limites de la « démocratie à l'école »

Audigier (2007) pointe la grande **ambiguïté des attentes des adultes** lorsqu'ils invoquent les notions de démocratie à l'école ou dans l'école, partagés qu'ils sont **entre la volonté de « reconnaître les élèves comme sujets de droits » et le souci de « l'ordre scolaire »**. En France, les résistances restent fortes, tant de la part des acteurs éducatifs que des responsables politiques, et **la crainte des débordements l'emporte souvent sur la confiance**. Les réformes, pourtant bien réelles, intervenues depuis dix ans en matière de vie scolaire portent la marque de ces résistances, dans la mesure où elles se sont concentrées sur des dispositifs institutionnels, sur lesquels les adultes peuvent garder la maîtrise : droit d'association des lycéens, représentation des lycéens dans les conseils, introduction des heures de vie de classe… Faut-il alors s'étonner que ces réformes soient restées davantage inscrites dans les textes que dans la réalité ; qu'elles apparaissent aux lycéens comme parcimonieuses, trop formelles, trop éloignées de leurs intérêts... ? Audigier confirme l'observation que l'ECJS *« reste étonnamment éloignée [...] voire indifférente* » aux initiatives, dispositifs et occasions censées mettre en œuvre la participation civique des élèves à la vie de leur établissement. En outre, le chercheur déplore que la notion de « démocratie à l'école » réfère trop souvent à « *une conception sociétale de la démocratie, au détriment de sa dimension politique* ». Elle vient alors surtout servir l'apprentissage du « vivre ensemble » et le maintien de l'ordre scolaire, négligeant un travail sur la construction des concepts socio-moraux, dont le sens et les usages « *sont placés sous la responsabilité des citoyens, en relation avec les choix que font ces derniers* ». Audigier insiste enfin sur le fait que « ***l'exigence démocratique** […] **pèse en priorité sur les personnels dépositaires d'une autorité publique**. Il n'y a rien de plus contre-éducatif que de répéter aux élèves la nécessité de respecter les valeurs et les lois alors qu'ils observent que les détenteurs d'une parcelle plus ou moins grande de cette autorité publique agissent en contradiction avec elle. Les enseignants aussi sont dépositaires de cette autorité publique* ».
Dubet (2003) considère que « *la démarche démocratique est la chose la moins naturelle qui soit* », et que **ni les élèves ni les enseignants ne souhaitent spontanément installer « *une vie démocratique*** *qui les oblige à participer à ce qui les concerne [...] et à se sentir responsables des règles* ». En revanche, **c'est à l'autonomie qu'aspirent les uns comme les autres**, pour pouvoir disposer d'une sphère personnelle dans laquelle exister et s'épanouir de façon plus authentique au sein de l'école. […]

Bibliographie *(extraits)*

- AUDIGIER François (2007). « Limites des analogies ». In Castincaud Florence & Guyon Régis (dir.). *Des heures de vie de classe, pour quoi faire ?* Paris : CRAP - Cahiers pédagogiques.
- DUBET François (2003). « L'école est bien plus vivante qu'on ne le croit souvent ». In Amel Michèle, Etienne Richard & Presse Marie-Christine (dir.). *Apprendre et vivre la démocratie à l'école*. Amiens : CRDP de l'académie d'Amiens.
- GUILLAUME Jean-Claude & VERDON Roseline (2007). *Pratiques citoyennes des lycéens dans et hors de l'établissement*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance

Document 4

Extrait d'un article, *L'Ecole et l'éducation civique*, A. BERGOUGNIOUX, IGEN
[…]
Il y a cependant des fragilités qui tiennent aux difficultés de cet enseignement (*i.e l'éducation civique)* pour lequel nombre de professeurs ne se sentent pas préparés. L'introduction dans les épreuves sur dossier des concours externes de recrutement des professeurs de l'enseignement secondaire (CAPES, CAPEPS, CAPLP2) d'une réflexion sur la dimension civique de l'enseignement demeure largement formelle. Les instituts universitaires de formation des maîtres ne donnent, pour le moment, qu'une place réduite aux "modules" d'éducation civique. De plus, la place de l'éducation civique dans

les lycées professionnels est plus restreinte que dans les lycées généraux et elle est absente dans les séries technologiques en classe terminale, ce qui n'est guère compréhensible. Enfin, l'articulation se fait mal entre les approches pédagogiques effectuées en classe et les activités éducatives à portée civique menées en dehors de l'établissement.
L'essentiel de l'éducation civique est assuré par les enseignants. Mais un partenariat tend à se développer avec les différents représentants des pouvoirs publics, en particulier les magistrats qui participent à l'information des élèves (sur la justice, la nationalité, etc.) ou qui traitent des problèmes personnels et familiaux des élèves, avec les personnels sociaux, médico-psychologiques ou de santé, avec les personnels de police ou de gendarmerie intervenant au sein de l'École à titre d'information et de prévention (ou à l'extérieur au titre de la répression). Ce travail n'est pas régulier, ni continu. Mais il apparaît de plus en plus nécessaire que l'éducation civique puisse être appuyée par des personnels qualifiés qui apportent leurs savoirs juridique, médical ou psychologique.
Les associations de parents d'élèves sont nécessairement représentées dans l'École et elles participent statutairement aux conseils de classe et aux conseils d'établissement. Elles prennent part aussi à de nombreuses activités parascolaires. Mais les réticences sont encore fortes pour entrer dans une réflexion générale et une activité pour l'amélioration des comportements des élèves. Elle se fait au coup par coup sans politique d'ensemble. Il existe également un partenariat avec les associations et les mouvements d'éducation populaire […]. Une collaboration régulière suppose que des cahiers des charges précis soient établis entre les établissements scolaires et les partenaires associatifs. D'une manière générale, il manque souvent une coordination avec les différents partenaires possibles du système éducatif. Une évaluation est donc difficile à faire et, sans aucun doute, il reste encore à définir une politique d'ensemble.

Un modèle français ?

C'est pourquoi un examen des politiques suivies dans les autres pays européens peut être utile. Les travaux du Conseil de l'Europe permettent d'en prendre une vue commode. La tendance est de donner à l'éducation à la citoyenneté une conception englobante, puisqu'il s'agit, le plus souvent, de favoriser la participation à la vie démocratique, de reconnaître les diversités culturelles et de pratiquer la tolérance, mais également de permettre le développement de la personnalité des élèves, en cultivant leur potentiel. De manière plus volontaire qu'en France, l'enseignement "formel" et l'éducation "informelle" sont fortement liés. L'accent est mis sur l'apprentissage coopératif dans la vie des établissements. Les pays de culture anglo-saxonne, en effet, accordent une grande importance à la décentralisation des prises de décision, à l'organisation "démocratique" des établissements, au développement du partenariat avec les associations et les collectivités locales.
Ces traits constituent pour l'essentiel le "modèle" dominant en Europe. Mais les études et les débats dans les colloques européens font apparaître plusieurs problèmes communs. D'abord, l'accent tend à être mis, aujourd'hui plus qu'hier, sur la nécessaire définition de programmes qui apportent des connaissances.
Et là, trois manières existent pour faire apparaître l'éducation à la citoyenneté, soit en instituant une matière distincte, comme dans l'enseignement secondaire français, soit en intégrant les connaissances civiques dans d'autres disciplines (l'histoire bien sûr, les sciences sociales ou encore la philosophie), soit en développant des thématiques transversales, les combinaisons mixtes étant fréquentes. Presque partout aussi les écarts entre les intentions portées par les directives officielles et les pratiques réelles sont notables. L'éducation à la citoyenneté occupe partout une place secondaire par rapport aux disciplines. Les heures allouées demeurent faibles. Dans de nombreux pays, elle a un statut non obligatoire. Le risque du conformisme intellectuel ou du "politiquement correct" est fort.

La "démocratie scolaire" trouve souvent ses limites, même dans les pays scandinaves où elle est le plus en honneur. La "participation" demeure le fait de minorités d'élèves. La formation initiale comme continue des enseignants apparaît trop limitée. L'évaluation, non pas des élèves, mais de l'efficacité des politiques d'éducation à la citoyenneté demeure une question non résolue. Ceci ne remet pas toutefois en cause les grandes tendances des politiques d'éducation à la citoyenneté - les fondements de cet enseignement, les droits de l'homme, la recherche d'une participation active et responsable des élèves dans la vie quotidienne des établissements – mais pose des problèmes réels, qui sont l'objet de réflexions dans chaque pays.

Finalement, le "modèle" français n'apparaît pas exceptionnel en Europe. Au fil des décennies, il a acquis les différentes dimensions que l'on retrouve certes dans des proportions distinctes, dans les autres pays européens. Il n'est évidemment pas étonnant que le caractère "formel" y soit plus important qu'ailleurs, compte tenu de la force des disciplines dans notre enseignement scolaire. Il est regrettable, mais non surprenant, que l'éducation civique ne soit pas nettement liée à la vie scolaire. Les dispositifs dans les différents degrés et les niveaux scolaires se sont additionnés, sans que jamais jusqu'à présent une cohérence d'ensemble n'ait été pensée nationalement. Pourtant, depuis maintenant presque deux décennies, une réflexion approfondie s'est menée sur la nature de ce que

doit être une éducation civique de notre temps pour assurer le passage d'un “savoir national” aux valeurs d'un “vivre ensemble”. La conscience a été prise clairement qu'il faut unir fortement des valeurs, des savoirs, des comportements.

Dans un “âge” du scepticisme, où les institutions sont l'objet, le plus souvent, d'une crise de confiance largement partagée, une éducation civique authentique ne doit pas être le moyen d'instrumentaliser les futurs citoyens, ni une sorte de “thérapie” sociale ; elle doit permettre la reconnaissance de l'élève comme une personne responsable dans sa vie et au sein de la Cité. Certes, l'École ne peut remédier seule aux problèmes de la société, mais elle est désormais le seul lieu où, pendant plusieurs années, les jeunes Français peuvent se retrouver, même si les inégalités territoriales créent déjà des différenciations notables. La manière dont l'École s'y prend et doit s'y prendre pour remplir la mission qui lui est confiée de préparer à l'exercice effectif de la citoyenneté, devrait être une des préoccupations majeures des éducateurs.

Document 5

Service Vie Scolaire
Année scolaire 2010-2011

PROCÈS-VERBAL DES ÉLECTIONS AU CONSEIL DES DÉLÉGUÉS POUR LA VIE LYCÉENNE (CVL)
(10 lycéens élus par l'ensemble des lycéens de l'établissement pour un mandat de 2 ans au suffrage direct)

Établissement, adresse : Lycée X
Scrutin du jeudi 14 octobre 2010
Nombre de représentants à élire : **10**
Nombre d'électeurs inscrits : **1057** Nombre de votants : **719**
Bulletins blancs : **12** Bulletins nuls : **46** Suffrages valablement exprimés : **661**

Titulaires	Suppléants Ont obtenu :	Voix
A . Anaïs ***1 STG***	M. Laura ***1STG***	**128**
A. Sarah ***1 ES2***	M. Florence ***1ES2***	**187**
B. Manon ***1L2***	H. Léa ***1L2***	**135**
B. Amel ***1L1***	T. Sébastien ***2°10***	**263**
C. Sophie ***TL2***	J. Luce ***1L1***	**230**
C. Hélène ***TAA***	M. Ania ***1STG***	**265**
D. Maëva ***TL1***	Q. Amandine ***2°7***	**326**
D. Kévin ***TSTG***	I. Antoine ***1STG***	**380**
D. Simon ***TES2***	V. Nicolas ***1ES2***	**430**
H. Alice ***TL2***	C. Zoé ***1S3***	**270**
L. Simon ***1S2***	M. Léa ***2°4***	**230**
M. Morgane ***1L1***	J. Quentin ***1L1***	**230**
M. Guillaume ***TS3***	C. Thomas ***1S1***	**245**
M. Florian ***1ES2***	T. Audrey ***1ES2***	**291**
M. Clément ***TL2***	M. Lucas ***2°5***	**196**
T. Quentin ***TES1***	C. Fanny ***1L1***	**336**
T. Alix ***1AA***	D. Pauline ***1AA***	**207**
V. Lucie ***1L1***	C. Marie ***1STG***	**214**
Sont déclarés élus : Titulaires	**Suppléants**	**Voix**
D. Simon ***TES2***	V. Nicolas ***1ES2***	**430**
D. Kévin ***TSTG***	I. Antoine ***1STG***	**380**
T. Quentin ***TES1***	C. Fanny ***1L1***	**336**
D. Maëva ***TL1***	Q. Amandine ***2°7***	**326**
M. Florian ***1ES2***	T. Audrey ***1ES2***	**291**
H. Alice ***TL2***	C. Zoé ***1S3***	**270**
C. Hélène ***TAA***	M. Ania ***1STG***	**265**
B. Amel ***1L1***	T. Sébastien ***2°10***	**263**
M. Guillaume ***TS3***	C. Thomas ***1S1***	**245**
M. Morgane ***1L1***	J. Quentin ***1L1***	**230**

Conformément à la circulaire n° 2010-128 du 20 août 2010, « à titre transitoire, et afin d'enclencher ce renouvellement annuel, un tirage au sort désigne pour l'année 2010-2011, parmi les 10 membres élus, les cinq d'entre eux qui ne siègeront que pour un an. »

Titulaires élus pour deux ans	Titulaires élus pour un an
D. Simon	T. Quentin
D. Kévin	D. Maëva
M. Florian	H. Alice
C. Hélène	B. Amel
M. Guillaume	M. Morgane

Signature des membres du bureau Signature du Président Date : 18 octobre 2010

Document 6

Indicateurs issus du projet d'établissement (période 2008-2011), extraits des rapports d'activité du service de la vie scolaire (2008/2009 - 2009/2010) et d'un document de travail des CPE : relevé du nombre d'absences des élèves (octobre 2010), lycée X.

►Indicateurs non chiffrés issus du projet d'établissement (période 2008-2011)

[…] Climat

Dans leur immense majorité, les élèves sont agréables et entretiennent avec leurs enseignants des rapports emprunts de courtoisie réciproque.
Les équipes pédagogiques sont très stables et d'une grande richesse humaine et professionnelle. Ce climat serein contribue à la réussite des élèves.
On notera également le dynamisme du CVL et la richesse de ses propositions et de ses projets.

Politique culturelle

Un lycée est un lieu d'apprentissage, mais il se doit également d'être un lieu de culture. Dans le cursus d'un adolescent, le lycée marque la dernière étape avant des études spécialisées, nous avons donc le devoir de permettre à nos élèves d'accéder à une culture générale la plus large possible, mais aussi de leur donner les moyens de parfaire une véritable « culture tout au long de la vie ». C'est pourquoi nous nous attachons à promouvoir l'offre la plus diversifiée et la plus large possible :
Théâtre / Cinéma / Courts-métrages / Actions diversifiées / Intervenants extérieurs / Voyages et appariements …
Par son dynamisme et son rayonnement, le CDI contribue grandement à la richesse de la politique culturelle de l'établissement.
Le CVL paraît le lieu privilégié pour l'émergence de projets, leur mise en forme, leur suivi et leur évaluation. Le journal du lycée est un excellent relais pour ces informations. **[…]**
En conclusion, le fonctionnement de l'établissement est satisfaisant et il remplit sa mission, il n'y a donc pas lieu de modifier radicalement la politique du lycée et de nombreuses actions particulièrement dans le domaine culturel peuvent être reconduites. En revanche, il subsiste des zones perfectibles : adaptation à la clase de 2nde, schéma de l'orientation, santé et citoyenneté. **[…]**

►Extraits du rapport d'activité Vie Scolaire (2008/09)

[…]

3/ ACTIONS VIE SCOLAIRE

3.1 ACCOMPAGNEMENT DES ELUS ELEVES

3.1.1 LE CONSEIL DE LA VIE LYCEENNE

[…] Nous avons recensé **21 candidatures** (c'est-à-dire 42 élèves, chaque candidat titulaire se présentant impérativement avec un suppléant) (15 en 2006). Tous ont réalisé une profession de foi.
Les élections ont été, dans la mesure du possible, organisées sur le temps libre des élèves avec un taux de participation de **88,7%** (938 votants) supérieur aux taux de participation académique (61,41%) et national en hausse avec 54,54 %.
Cette année, un élève de terminale L du lycée a été élu au Conseil Académique des délégués pour la Vie Lycéenne (CAVL). Cela favorise l'information et la communication des travaux du CAVL aux lycéens ; des réunions de bassin inter-CVL se sont également tenues dans le lycée. Cet élu siège également au CNVL.

Nous pouvons d'ores et déjà souligner que la première année est souvent consacrée à l'élaboration de projets que le CVL pourra conduire plus avant l'année prochaine mais le groupe d'élus nouvellement constitué a pleinement assuré le suivi des actions entreprises par le passé.**[…]**

►Extraits du rapport d'activité service de la vie scolaire (2009/10)
[…]

3/ ACTIONS VIE SCOLAIRE

3.1 ACCOMPAGNEMENT DES ELUS ELEVES

3.1.1 LE CONSEIL DE LA VIE LYCEENNE

[…]

PROJETS REALISES

► Troisième édition de ***X fait son court***, atelier de programmation conduit avec un professionnel, choix de courts-métrages dont certains sont des productions des élèves d'Arts Appliqués. Dispositif *Passeurs d'images,* collaboration avec la ville Z. Séance publique et gratuite de projection au cinéma municipal (250 entrées). Rappel projet lancé en 2007 par le CVL. Bonne couverture médiatique cette année ; participe à la construction de l'image du lycée à l'extérieur.

►Participation des lycéens à des actions de solidarité (Sidaction, Téléthon qui a mobilisé toutes les classes du lycée autour d'un jeune élève malade, parrain de cette édition).

►Accueil d'associations à but humanitaire (expositions,films, interventions dans les classes…).

►Organisation de moments festifs (concerts au lycée, journée du Ridicule …)

A noter que :

- le projet de soirée de fin d'années d'études pour les terminales n'a pas abouti faute d'investissement de la part des élus et malgré les attentes des élèves (déjà deux soirées organisées en 2008 et 2009)
- la journée déguisée, dite Journée du Ridicule, qui marque rituellement en juin le dernier jour de présence au lycée de tous les élèves a eu lieu pour la 9ème fois consécutive mais certains comportements perturbateurs et excessifs ont entaché pour la première fois la manifestation. [...]

PROJETS CONSTRUITS pour 2010/2011

►Préparation des élections au CVL 2010

Constat : les élections se déroulant tous les deux ans, il est souhaitable d'élargir le dispositif d'information en heure de Vie de Classe aux classes de première voire de terminale d'autant plus que les textes officiels de référence changent. De plus, les élus titulaires cette année, suppléants l'année précédente, sont tous en classe de terminale. D'où la nécessité d'anticiper la transition.

Dispositif préconisé : information systématique sur la composition et les attributions du CVL pour les classes de seconde et première en Heure de Vie de Classe et si possible pour les terminales. Co-animation anciens élus CVL + CPE ; support vidéo à privilégier. Informer les enseignants des changements réglementaires pour qu'ils puissent répondre eux aussi aux questions des élèves. Maintenir un affichage attractif avec témoignages d'anciens élus ayant quitté le lycée et invités à se prononcer sur les compétences acquises lors de leurs mandats.

► *X fait son court* : renouveler partenariat avec la ville et l'association pour le festival lycéen. Faire un appel à candidatures pour participation à l'atelier.

► Musique : faire aboutir partenariat avec l'association locale LSR qui soutient les nouveaux groupes. Possibilités offertes aux lycéens musiciens de participer à la préparation technique et logistique d'un concert et/ou d'assurer après sélection certaines premières parties. […]

► FSE / MDL : s'appuyer sur le CVL pour construire le passage du FSE à une MDL […]

3.3 ANIMATION **[…]**

3.3.2 JOURNAL LYCEEN

Tirage semestriel à 600 exemplaires ; 14 rédacteurs, 11 illustrateurs et 3 photographes permanents sous la houlette d'une AED et d'une CPE ; collaboration sur l'année d'une trentaine d'élèves.

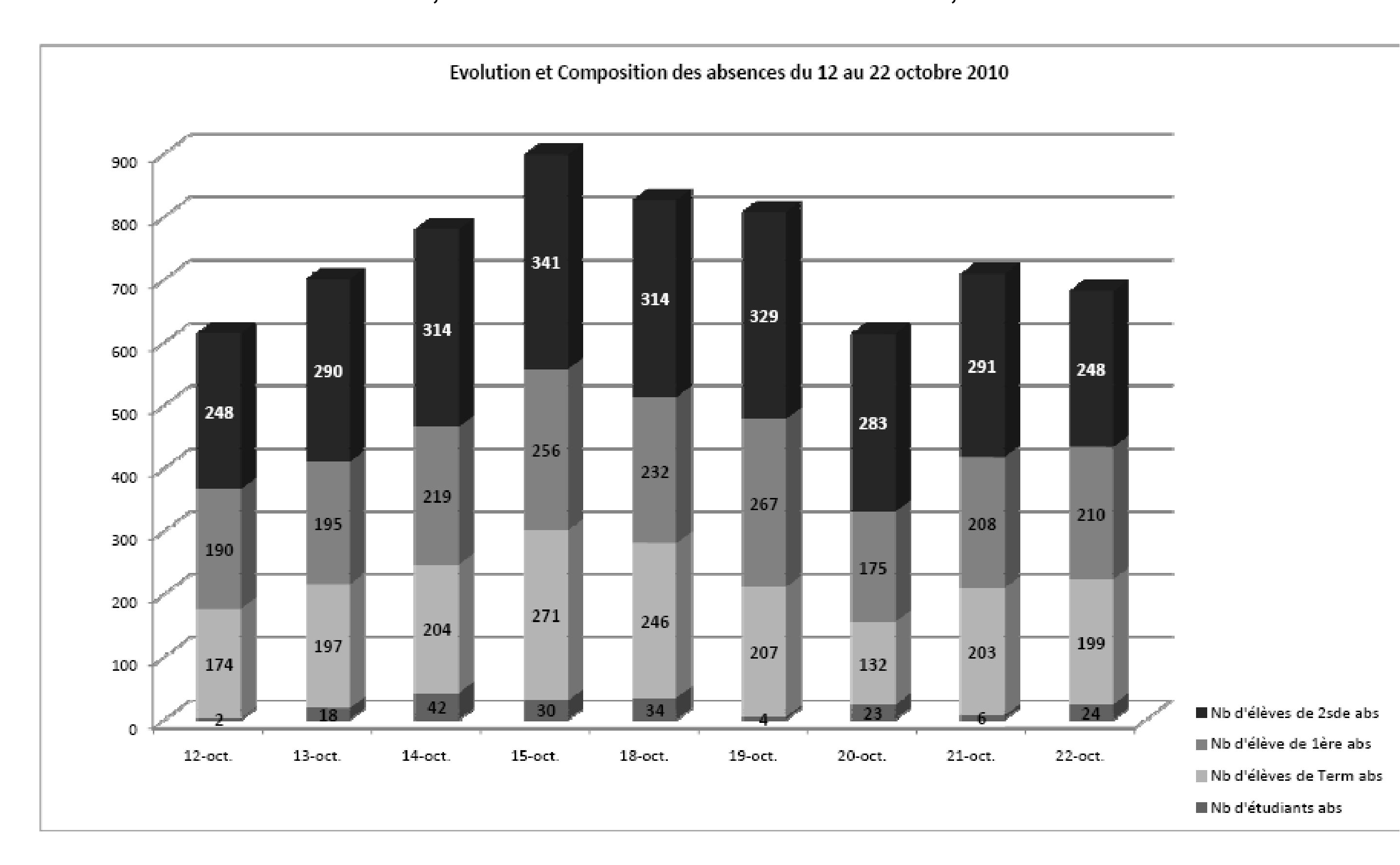
Formation des jeunes journalistes par le CLEMI (Centre de Liaison de l'Enseignement et des Moyens d'Information), création d'un groupe de travail sur l'ENT pour faciliter les échanges entre journalistes.

Participation au prix académique des journaux lycéens (1er prix en 2008 et 2010).

Journal scolaire retenu une deuxième fois pour un article *Presse à l'école* (article réalisé par les élèves sur un sujet imposé et publié dans le journal régional). Liens accrus avec des journalistes professionnels et le service communication de la ville.

Support numérique (ENT) envisagé pour 2010/2011 en plus du tirage papier **[…]**

► **Document de travail des CPE, relevé du nombre d'absences des élèves, octobre 2010**



4.3.2. Principales faiblesses rencontrées :

- Propension à la paraphrase induisant de réelles difficultés à prendre de la distance par rapport au dossier ;
- Alors que les questions posées dans le dossier ont pour objectif de guider les candidats, certains ne se sont pas appuyées dessus s'éloignant ainsi de la problématique abordée ;
- De nombreux exposés ont manqué de précisions et de clarté, laissant apparaître des discours trop généralistes ou développant des visions idéalistes voire utopiques du métier.
- Des candidats ont du mal à dégager une problématique, à élargir le champ de la réflexion, à poser des hypothèses et à trouver des réponses pertinentes. Le catalogue d'actions tient parfois lieu de solutions sans qu'on ait fait le lien avec la situation proposée ;
- Quand les cas proposés exposaient la posture prise par un CPE, des candidats ont rencontrés des difficultés pour faire la critique de la posture prise ou des choix opérés.

Le jury a souvent fait le constat que le temps imparti tant pour la préparation (3 heures) que pour l'exposé de la situation et de la manière de l'aborder (20 minutes) a été insuffisamment utilisé.
C'est au cours de l'entretien qu'apparaît le niveau de connaissances du candidat. Ceux qui ont des notes faibles, le doivent beaucoup à des connaissances insuffisantes et à la production de réponses formatées dans lesquelles le bon sens et le pragmatisme sont absents.
Le jury a apprécié la qualité de la formation suivie par nombre de candidats. Globalement, ceux-là avaient les aptitudes requises à la fois pour l'épreuve et pour les fonctions envisagées
La deuxième partie (notée sur 6) : Agir en fonctionnaire de l'Etat et de façon éthique et responsable.
Cette partie, commune à tous les concours de recrutement des personnels enseignants et d'éducation, a surpris plus d'un candidat quant au positionnement attendu et plus d'un membre du jury quant à l'apport du candidat. Assurément, pour certains candidats le sens du mot éthique, les valeurs de la République, les principes fondamentaux de l'école publique, sont en devenir. Certains candidats donnent le sentiment qu'évoquer ces valeurs et principes datent d'une autre époque et ne font pas le lien entre les missions de l'école et ceux-ci. La laïcité est mal comprise et des positionnements par

rapport à cette notion qui fonde l'école publique française ont légitimement interpellé des membres du jury.
Néanmoins, de nombreux candidats ont montré une parfaite maîtrise de cette compétence et ont témoigné d'un fort engagement dans la promotion des valeurs que portent l'Ecole publique.
Des pistes à retenir pour réussir cette épreuve :

- Etre capable de prendre de la distance par rapport au cas proposé, de poser une problématique et de l'élargir ;
- Enoncer un plan clair et cohérent et le respecter ;
- Proposer des réponses adaptées et pertinentes en évitant le catalogue ;
- S'affranchir de réponses « formatées » et laisser place au pragmatisme et au bon sens ;
- Etre capable d'instaurer un véritable dialogue avec les membres du jury en suscitant l'intérêt ;
- Avoir un niveau de connaissances élevé et une bonne culture générale ;
- Savoir gérer ses émotions

Les membres du jury ont reconnu nombre de ses qualités chez des candidats qui ont fortement investi la formation.
De l'avis général, le niveau master est un atout indéniable pour exercer ce métier exigeant.

ANNEXE

Programme et bibliographie session 2012

I - Concours externe

Le programme de la session 2011 est reconduit ainsi qu'il suit :

Psychologie

L'adolescence, la relation adulte-adolescent et les relations entre adolescents.

Pédagogie

- L'aide à l'élève dans son travail personnel.
- L'utilisation des technologies de l'information et de la communication dans les contextes hors de la classe (études, internat, etc.).
- Organisation des espaces de vie scolaire.
- Collaboration avec les professeurs et notamment le professeur-documentaliste.
- L'évaluation.

Sociologie

- L'école et la société.
- La violence et les formes de ruptures scolaires.
- L'intégration des populations immigrées.
- Les problématiques de mixité sociale.
- L'école et les familles.
- Le rapport au savoir.
- Les discriminations.

Histoire de l'éducation

- L'évolution des institutions scolaires en France depuis la Révolution.

Philosophie

- L'éducation : questions des finalités et des valeurs.
- La citoyenneté.

Connaissance du système éducatif

- Le système éducatif et son organisation générale, administrative et pédagogique, ses résultats, ses évolutions en cours.
- Les valeurs de l'École.
- L'organisation des établissements scolaires du second degré : structures, personnels, instances.
- Le projet d'établissement.
- Le droit dans les établissements scolaires.
- Les aspects juridiques liés à la fonction de CPE.
- La profession de conseiller principal d'éducation, ses origines et son évolution.
- Les grands débats d'actualité sur l'éducation.
- Le socle de connaissances et de compétences.
- Les programmes de l'enseignement secondaire.
- L'accueil des élèves à besoins spécifiques particuliers (handicapés ; primo-arrivants, etc.).
- Les enjeux de l'orientation.

Bibliographie indicative

- AFAE (ouvrage collectif), *Le Système éducatif français et son administration* (11ème édition), Association française des administrateurs de l'éducation, Paris, 2008.
- Ballion Robert, *La Démocratie au lycée*, Paris, ESF, 2000.
- Baubérot Jean, *Laïcité 1905-2005, Entre passion et raison*, Paris, Seuil, 2004.
- Baudelot Christian, Establet Roger, *Quoi de neuf chez les filles ?* Nathan, 2007.
- Baudelot Christian et Establet Roger, *L'Élitisme républicain*, Seuil, La République des idées, 2009.
- Bautier Elisabeth, Rayou Patrick, *Les Inégalités d'apprentissage, Programmes, pratiques et malentendus scolaires*, Puf, Éducation & Société, 2009.
- Blais Marie-Claude, Gauchet Marcel et Ottavi Dominique, *Conditions de l'éducation*, Les Essais, Paris, Stock, 2008.
- Bouvier Alain, *L'Établissement scolaire apprenant*, Hachette, 2001.
- Buttner Yann, Maurin André, Thouveny Blaise, *Le Droit de la vie scolaire*, Paris, Dalloz, 2ème édition, 2003.
- CEREQ (Éditions du), *Quand l'école est finie. Premiers pas dans la vie active de la génération 2001*, CEREQ, ED Marseille CEREQ 2005, collection « Enquête génération 2001 ».
- Debarbieux Éric, *La Violence en milieu scolaire*, T.3, Dix approches en Europe, Paris, ESF, 2001.
- Debarbieux Éric, *Les Dix Commandements contre la violence à l'école*, Odile Jacob, 2008.
- Delahaye Jean-Paul, *Le Collège unique, pour quoi faire ?*, Paris, Retz, 2006.
- Delahaye Jean-Paul (coordonné par) *Le Conseiller principal d'éducation ; de la vie scolaire à la politique éducative*, Les Indispensables, Berger-Levrault, 2009.
- Dubet François (sous la direction de), *École, familles, le malentendu*, Paris, Textuel, 1997.

- Dubet François, *L'École des chances*, Paris, Seuil, 2004.
- Dubet François, *Le Travail des sociétés*, Seuil, 2009.
- Duru-Bellat Marie et Van Zanten Agnès, *Sociologie de l'école*, Paris, Armand Colin, 1998.
- Forestier Christian et Emin Jean-Claude, *Que vaut l'enseignement en France ?*, Paris, Stock, 2007.
- Gardou Charles, *Fragments sur le handicap et la vulnérabilité, Pour une révolution de la pensée et de l'action*, Eres, 2006.
- Gauchet Marcel, *La Démocratie contre elle-même*, Paris, Gallimard, 2002.
- Giordan André, Souchon Christian, *Une éducation pour l'environnement, Vers un développement durable*, Delagrave, 2008.
- Glasman Dominique et Oeuvrard Françoise (sous la direction de), *La Déscolarisation*, La dispute, 2004.
- Héritier Françoise, *Hommes, femmes, la construction de la différence*, Éditions le Pommier, 2005.
- Hil Olivier, *Le Mérite et la République, Essai sur la société des émules*, Gallimard Essais, 2007.
- IGEN-IGAENR (Rapport), *Sorties sans qualification - analyse des causes, des évolutions, des solutions pour y remédier*, 2005.
- Jeammet Philippe (sous la direction de), *Adolescences : repères pour les professionnels*, Paris, La Découverte et Fondation de France, 2002.
- Lahire Bernard, *La Raison scolaire*, Pur, 2008.
- Lelièvre Claude, *Les Politiques scolaires mises en examen : onze questions en débat*, Paris, ESF, 2008.
- Lieury Alain, Fenouillet Fabien, *Motivation et réussite scolaire*, Dunod, 2006.
- Ministère de l'Éducation nationale, *L'Idée républicaine aujourd'hui, Guide républicain*, Paris, Scéren-CNDP, Delagrave, 2004.
- Maurin Éric, *La Nouvelle Question scolaire*, Paris, Seuil, 2007.
- Meuret Denis, *Gouverner l'école*, Paris, Puf, 2007.
- Millet Mathias et Thin Daniel, *Ruptures scolaires*, Puf, Le lien social, 2005.
- Mons Nathalie, *Les Nouvelles Politiques éducatives*, Paris, Puf, 2007.
- Morin Edgar, *Les Sept Savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Seuil, 2000.
- Obin Jean-Pierre, *Les Établissements scolaires entre l'éthique et la loi*, Hachette Éducation, 2005.
- Pasquier Dominique, *Cultures lycéennes, la tyrannie de la majorité*, Autrement, 2005.
- Pena-Ruiz Henri, *Qu'est-ce que l'école ?* Folio, 2005.
- Perrenoud Philippe, *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF, 2004.
- Picquenot Alain et Vitali Christian (coordonné par), *De la vie scolaire à la vie de l'élève*, CRDP de Bourgogne, 2007.
- Prairat Eirik, *La Sanction en éducation*, Puf, Que sais-je ?, 2009.
- Rayou Patrick, *Faire ses devoirs, enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire*, Pur, 2010.
- Reboul Olivier, *La Philosophie de l'éducation*, Paris, Puf, Que sais-je ?, 2000.
- Régis Rémy, Serazin Pierre, Vitali Christian, *Les Conseillers principaux d'éducation*, Paris, Puf, 2000.
- Revault D'Allonnes Myriam, *Le Pouvoir des commencements, Essai sur l'autorité*, Seuil, 2006.
- de Singly François, *Les Adonaissants*, Pluriel, 2006.
- Schnapper Dominique, *Qu'est-ce que la citoyenneté ?*, Paris, Gallimard, 2000.
- Thélot Claude, *Pour la réussite de tous les élèves* (Rapport de la commission nationale du débat sur l'avenir de l'école), Paris, La Documentation française, 2004.
- Toczek Marie-Christine, Martinot Delphine, *Le Défi éducatif, Des situations pour réussir*, Armand Colin, 2005.
- Toulemonde Bernard (coordonné par), *Le Système éducatif en France* (3ème édition), Paris, La Documentation française, 2009.
- Van Zanten Agnès, *L'École : l'état des savoirs*, Paris, La Découverte, 2000.
- Van Zanten Agnès, *L'École de la périphérie*, Puf, Le lien social, 2001.
- Viau Rolland, *La Motivation en contexte scolaire*, DeBoeck Université, Paris Bruxelles, 1997.

Cette bibliographie attire l'attention sur des questions essentielles posées par l'éducation dans le monde contemporain.

Elle n'est en rien exhaustive. La plupart des ouvrages répertoriés comportent eux-mêmes des bibliographies qui étendent le champ ouvert à la réflexion des candidats, ou précisent certains des thèmes abordés.

Les candidats pourront, en outre, utilement consulter les revues ou publications telles que « les Cahiers pédagogiques », « Administration et éducation », revue de l'Association française des administrateurs de l'éducation (AFAE), « Éducation et devenir », « Éducation et management », « Conseiller d'éducation » ainsi que les rapports annuels de l'inspection générale de l'Éducation nationale publiés par la Documentation française.

Les candidats pourront également se reporter aux diverses publications (textes officiels, rapports, dossiers documentaires, données statistiques, etc.) qui sont en ligne sur le site du ministère de l'éducation (http://www.education.gouv.fr et http://www.education.fr (portail de l'éducation), ainsi qu'aux nombreux liens proposés par « systemeduc.fr », publié par le CRDP de Poitiers.

Composition du jury





Ministère de l'Enseignement
Supérieur et
de la Recherche

Secrétariat général
Direction générale des ressources humaines
Sous-direction du recrutement

Le ministre de l'Éducation nationale, porte-parole du Gouvernement

- Vu l'arrêté du 5 juillet 2010 autorisant au titre de l'année 2011 l'ouverture du concours externe de recrutement de conseillers principaux d'éducation stagiaires en vue de l'obtention du certificat d'aptitude aux fonctions de conseiller principal d'éducation,

- Vu l'arrêté du 19 mai 2010 nommant le président du jury du concours externe de recrutement de conseillers principaux d'éducation stagiaires ouvert au titre de la session 2011,

- Vu les propositions du président du jury,

ARRETE

Article 1 : Le jury du concours externe de recrutement de Conseillers principaux d'éducation est constitué comme suit pour la session 2011 :

Président

M. Claude BISSON-VAIVRE — Académie DE PARIS
Inspecteur général de l'éducation nationale

Vice-Président

M. Pierre-Jean VERGES — Académie DE NANCY-METZ
Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional

Secrétaires Généraux

Mme Christiane AULIAC (Adjoint) — Académie DE VERSAILLES
Conseiller principal d'éducation

M. Philippe BALLE — Académie DE VERSAILLES
Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional

M. Anthony KERIGNARD (Adjoint) — Académie DE VERSAILLES
Conseiller principal d'éducation

Mme Dominique NATTA (Adjoint) — Académie DE VERSAILLES
Personnel de direction

Membres du jury

M. Jean Christophe ABBA — Académie DE POITIERS
Personnel de direction

Mme Nathalie AGASUCCI — Académie DE RENNES
Conseiller principal d'éducation

M. Giocchino ALBRIZIO — Académie DE MONTPELLIER
Conseiller principal d'éducation

M. Philippe ALCHOURROUN Personnel de direction	Académie DE CRETEIL
M. Eric ALEXANDRE Personnel de direction	Académie D' AMIENS
M. Jean-Marie AMEL Personnel de direction	Académie D' ORLEANS-TOURS
M. Thierry ARNOUX Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie DE CAEN
Mme Mélanie ATTENON Conseiller principal d'éducation	Académie DE MONTPELLIER
M. Philippe AUDIBERT Conseiller principal d'éducation	Académie DE NICE
Mme Catherine BABIC Personnel de direction	Académie DE DIJON
Mme Isabelle BACKES Personnel de direction	Académie DE NICE
Mme Catherine BAVEREZ Personnel de direction	Académie DE BESANCON
M. Xavier BAYLE Conseiller principal d'éducation	Académie D' AIX-MARSEILLE
M. Miloud BEN AMAR Conseiller principal d'éducation	Académie DE REIMS
M. Laurent BENGUE Personnel de direction	Académie DE MONTPELLIER
Mme Salima BENKHEROUF-ALOUACHE Conseiller principal d'éducation	Académie D' AMIENS
Mlle Nadia BENZAAMA Conseiller principal d'éducation	Académie DE CRETEIL
M. Christian BERREHOUC Personnel de direction	Académie DE REIMS
M. Patrick BERTHELOT Personnel de direction	Académie DE CRETEIL
Mme Brigitte BILLARD Conseiller principal d'éducation	Académie DE NANTES
Mme Caroline BILLARD-MAES Conseiller principal d'éducation	Académie DE PARIS
Mme Michèle BLAKELY Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie DE LA GUYANE
Mme Anne-Caroline BLESSIG Personnel de direction	Académie DE NANCY-METZ
M. Patrice BLEUNARD Personnel de direction	Académie DE NANTES
M. Didier BLONDEL Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie DE REIMS
M. Fabrice BLONDEL Conseiller principal d'éducation	Académie DE ROUEN
M. Bruno BOBKIEWICZ Personnel de direction	Académie DE CRETEIL
M. Laurent BOIREAU Personnel de direction	Académie DE BORDEAUX

M. Simon BORDAGE
Conseiller principal d'éducation

Académie DE PARIS

M. Claude BOSSU
Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional

Académie DE STRASBOURG

M. Jacques BRAISAZ LATILLE
Personnel de direction

Académie DE GRENOBLE

Mme Estelle BRIET
Conseiller principal d'éducation

Académie DE NICE

Mme Isabelle BROCHARD
Personnel de direction

Académie DE PARIS

M. Arnaud BROSSARD
Personnel de direction

Académie DE NANCY-METZ

Mme Sophie BRUNEL
Conseiller principal d'éducation

Académie DE DIJON

M. Jean-Louis BUANNIC
Personnel de direction

Académie DE RENNES

M. Arnaud CADY
Conseiller principal d'éducation

Académie D' ORLEANS-TOURS

Mme Michelle CARDIN
Personnel de direction

Académie DE CRETEIL

M. Christophe CAZE
Personnel de direction

Académie DE POITIERS

M. Serge CHAUVIN
Personnel de direction

Académie D' ORLEANS-TOURS

M. Michel CHESNE
Personnel de direction

Académie D' ORLEANS-TOURS

Mme Christiane CHOCAT
Conseiller principal d'éducation

Académie DE VERSAILLES

Mme Martine CIBOIS
Personnel de direction

Académie DE ROUEN

M. Jean Ronan COADOU
Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional

Académie DE LA GUADELOUPE

Mme Florence COTTET
Conseiller principal d'éducation

Académie DE NANCY-METZ

Mme Marie-Alix COUCHY
Conseiller principal d'éducation

Académie DE BORDEAUX

M. Matthieu COURT
Conseiller principal d'éducation

Académie DE VERSAILLES

Mme Laurence CUVELIER
Conseiller principal d'éducation

Académie DE BORDEAUX

Mme Valérie DAUTREVAUX
Conseiller principal d'éducation

Académie DE CRETEIL

Mme Martine DELATTRE
Conseiller principal d'éducation

Académie DE LILLE

M. Xavier DELAUBERT
Conseiller principal d'éducation

Académie D' ORLEANS-TOURS

M. Francis DELPEYRAT
Personnel de direction

Académie DE TOULOUSE

Mme Marie DELSIPEE
Personnel de direction

Académie DE LILLE

M. Eric DESPLAT Personnel de direction	Académie DE PARIS
M. Gérard DONEZ Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie DE DIJON
Mme Béatrice DUBOIS Personnel de direction	Académie DE PARIS
Mme Lucile DUBOURDIEU Conseiller principal d'éducation	Académie DE VERSAILLES
Mme Sylvie DUBOZ Personnel de direction	Académie DE BESANCON
Mme Agnès DUHEM Conseiller principal d'éducation	Académie DE PARIS
M. Jean-louis DUNAND Conseiller principal d'éducation	Académie DE LYON
M. Patrick DUPRAT Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie DE BORDEAUX
Mme Fabienne DURAND Conseiller principal d'éducation	Académie DE PARIS
Mme Carine DURY Conseiller principal d'éducation	Académie DE LYON
Mme Christine DUTOUR-LANTZ Conseiller principal d'éducation	Académie DE NANCY-METZ
Mme Martine EMO Personnel de direction	Académie DE CLERMONT-FERRAND
Mme Béatrice ESTIVALS AUSSET Conseiller principal d'éducation	Académie DE TOULOUSE
M. Philippe ETLICHER Personnel de direction	Académie DE CLERMONT-FERRAND
Mme Ginette EXBRAYAT Personnel de direction	Académie DE LYON
Mme Amélie FABREGA Conseiller principal d'éducation	Académie DE GRENOBLE
M. Sylvain FAILLIE Personnel de direction	Académie DE NANTES
Mme Elisabeth FERNANDEZ-AMARA Personnel de direction	Académie DE DIJON
M. Patrice FERREIRA Conseiller principal d'éducation	Académie DE LILLE
M. Vincent FEVRIER Personnel de direction	Académie DE NANTES
Mme Virginie FLEURANT Conseiller principal d'éducation	Académie DE ROUEN
Mme Laurence FOLCH DISTINGUIN Conseiller principal d'éducation	Académie DE CRETEIL
Mme Caroline FOURCADE Conseiller principal d'éducation	Académie DE PARIS
M. Pascal FREUND Personnel de direction	Académie DE STRASBOURG
M. Rachid FRIHMAT Personnel de direction	Académie DE VERSAILLES

Mme Marie GALERA
Personnel de direction

Académie DE PARIS

M. Bertrand GARDETTE
Conseiller principal d'éducation

Académie DE CLERMONT-FERRAND

M. Yannick GARNIER
Personnel de direction

Académie DE BESANCON

M. Bernard GARNY
Personnel de direction

Académie DE DIJON

Mlle Stéphanie GEMIN
Conseiller principal d'éducation

Académie DE GRENOBLE

Mme Stéphanie GHERARDI
Conseiller principal d'éducation

Académie DE TOULOUSE

M. Joël GIBERT
Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional

Académie DE LYON

M. Sylvie GOUTEYRON
Conseiller principal d'éducation

Académie DE LYON

Mme Barbara GREGOIRE
Conseiller principal d'éducation

Académie DE ROUEN

M. Jacques GROS
Personnel de direction

Académie DE NICE

Mme Nicole GUIDICELLI
Personnel de direction

Académie DE LYON

Mme Michèle HARTMANN
Conseiller principal d'éducation

Académie DE STRASBOURG

Mlle Anne-Valérie HIERNAUX
Conseiller principal d'éducation

Académie DE GRENOBLE

M. Ivan HUART
Conseiller principal d'éducation

Académie DE PARIS

Mme Brigitte HUSSENOT-DESENONGES
Conseiller principal d'éducation

Académie DE NANCY-METZ

M. Jean-François INVERNIZZI
Conseiller principal d'éducation

Académie DE BESANCON

M. William JONOT
Conseiller principal d'éducation

Académie DE CAEN

M. Roger KEIME
Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional

Académie DE RENNES

Mme Martine KERBER
Personnel de direction

Académie DE CRETEIL

M. David KOESTEL
Conseiller principal d'éducation

Académie DE CAEN

M. Eric KOLODZIEJCZYK
Personnel de direction

Académie DE LILLE

Mme Christelle LACHAUD
Conseiller principal d'éducation

Académie DE CLERMONT-FERRAND

M. Olivier LAGAHUZERE
Personnel de direction

Académie DE VERSAILLES

Mme Louise LATOUCHE
Conseiller principal d'éducation

Académie DE LA GUYANE

Mme Elisabeth LAURAIN
Personnel de direction

Académie DE REIMS

M. Serge LE CALVEZ Personnel de direction	Académie DE VERSAILLES
Mme Marianne LE FUSTEC Conseiller principal d'éducation	Académie DE VERSAILLES
Mme Patricia LE GALLOUDEC Personnel de direction	Académie DE CRETEIL
M. Christian LE GOFF Personnel de direction	Académie DE CAEN
Mme Brigitte LE PENVEN DUVAL Conseiller principal d'éducation	Académie DE PARIS
M. Hervé LEBARQUE Personnel de direction	Académie DE ROUEN
M. Philippe LEBOUL Personnel de direction	Académie DE VERSAILLES
Mme Marie-Ange LECHAT Personnel de direction	Académie DE PARIS
Mme Martine LEFILLIATRE Personnel de direction	Académie DE CAEN
Mme Pascale LEMAITRE Personnel de direction	Académie DE NANCY-METZ
M. Philippe LENDORMY Conseiller principal d'éducation	Académie DE RENNES
Mme Bernadette LIGNAC Conseiller principal d'éducation	Académie DE STRASBOURG
M. Abdelbasset LOUALI Conseiller principal d'éducation	Académie DE REIMS
Mme Viviane MAGNIN-FEYSOT Personnel de direction	Académie DE BESANCON
M. Dominique MANIERE Conseiller principal d'éducation	Académie DE DIJON
M. Jean-Louis MARCHAL Personnel de direction	Académie DE ROUEN
Mlle Isabelle MARIAGE Conseiller principal d'éducation	Académie D' AMIENS
M. Didier MARMOT Personnel de direction	Académie DE BORDEAUX
M. David MARTINACHE Conseiller principal d'éducation	Académie DE LILLE
Mme Maria MARTINO KEUSCH Personnel de direction	Académie D' AIX-MARSEILLE
Mme Annie MENARD Conseiller principal d'éducation	Académie DE VERSAILLES
M. Jacques MEYNIEL Personnel de direction	Académie DE RENNES
Mme Odile MILLUY Personnel de direction	Académie DE LILLE
Mme Nathalie MINNE Conseiller principal d'éducation	Académie DE TOULOUSE
M. Jean-Luc MIRAUX Inspecteur général de l'éducation nationale	Académie DE PARIS

Mme Rachel MISCHLER Conseiller principal d'éducation	Académie DE STRASBOURG
Mme Valérie MORAND Personnel de direction	Académie DE PARIS
M. Lahsen MRIOUAH Personnel de direction	Académie DE VERSAILLES
Mme Djamila NAKIB Conseiller principal d'éducation	Académie D' AMIENS
Mme Gladys NURY Conseiller principal d'éducation	Académie DE GRENOBLE
M. Gaëtan ODIAUX Personnel de direction	Académie D' AMIENS
M. Marc ORTOLANI Personnel de direction	Académie DE GRENOBLE
Mme Isabelle OSSEMOND Conseiller principal d'éducation	Académie DE NANCY-METZ
M. Jean-Noel PALLEZ Personnel de direction	Académie DE NANCY-METZ
Mme Claire PELISSON Personnel de direction	Académie DE LYON
Mme Marie-Laure PELTIER Conseiller principal d'éducation	Académie DE REIMS
M. Bernard PENFORNIS Conseiller principal d'éducation	Académie DE RENNES
Mme Anne-Monique PETITJEAN Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie DE MONTPELLIER
M. Vincent PHILIPPE Personnel de direction	Académie DE CRETEIL
M. Pierre-Yves PORTEJOIE Conseiller principal d'éducation	Académie DE BORDEAUX
Mme Patricia POULIQUEN Conseiller principal d'éducation	Académie DE BORDEAUX
Mme Sara QUERTINIER Conseiller principal d'éducation	Académie DE VERSAILLES
M. Stéphane RAGUENET Personnel de direction	Académie DE LILLE
Mme Evelyne RAMOS Conseiller principal d'éducation	Académie DE PARIS
M. Hugues RAYS Conseiller principal d'éducation	Académie DE NANTES
M. Jean-François REMY Conseiller principal d'éducation	Académie DE PARIS
M. Franck RENAUD Conseiller principal d'éducation	Académie DE POITIERS
Mme Magali REYNIER Conseiller principal d'éducation	Académie DE STRASBOURG
Mme Francine RICHARD Conseiller principal d'éducation	Académie DE DIJON
Mme Christelle RIOM Conseiller principal d'éducation	Académie DE CLERMONT-FERRAND

Mme Colette RIOUFFRAIT Personnel de direction	Académie DE VERSAILLES
M. Pierre RIVANO Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie DE TOULOUSE
Mme Kathy ROPERS-DARET Conseiller principal d'éducation	Académie DE CAEN
Mme Marie RUSCH Personnel de direction	Académie DE PARIS
Mme Véronique SAMIRANT Conseiller principal d'éducation	Académie DE NANTES
Mme Catherine SANDMEIER Conseiller principal d'éducation	Académie DE BESANCON
M. Jacques SCHINDLER Conseiller principal d'éducation	Académie DE STRASBOURG
M. Nicolas SCHNEIDER Personnel de direction	Académie DE PARIS
M. Philippe SERIEYS Conseiller principal d'éducation	Académie DE CRETEIL
M. Olivier SERY Conseiller principal d'éducation	Académie DE ROUEN
Mme Michèle SEYCHAL Personnel de direction	Académie DE CLERMONT-FERRAND
Mme Virginie SPARTA Conseiller principal d'éducation	Académie DE DIJON
M. Pierre-Antoine STOCKINGER Conseiller principal d'éducation	Académie DE VERSAILLES
Mme Myriam SUDRE Conseiller principal d'éducation	Académie D' ORLEANS-TOURS
Mme Christine TAUZIN-LAMY Conseiller principal d'éducation	Académie DE BESANCON
Mme Joëlle TEILLER Personnel de direction	Académie DE REIMS
M. Jean-Marie THERON Personnel de direction	Académie DE TOULOUSE
Mme Murielle THESEE Conseiller principal d'éducation	Académie DE CRETEIL
M. Gérard THIEBAUD Personnel de direction	Académie DE ROUEN
Mme Sandrine THOURON Personnel de direction	Académie DE STRASBOURG
Mme Annie TOUATI Personnel de direction	Académie DE VERSAILLES
Mme Meriem TOUIDJINE Conseiller principal d'éducation	Académie DE PARIS
Mme Valérie TOURNADRE-LONDICHE Conseiller principal d'éducation	Académie DE CLERMONT-FERRAND
Mlle Laetitia TRUCHI Conseiller principal d'éducation	Académie DE CRETEIL
Mme Françoise ULYSSE Conseiller principal d'éducation	Académie DE BORDEAUX

M. Grégory VAJS Conseiller principal d'éducation	Académie DE BESANCON
M. Yann VALENTINI Conseiller principal d'éducation	Académie DE LYON
M. Etienne VAUTIER Personnel de direction	Académie DE LYON
M. Sergio VELHO Personnel de direction	Académie DE VERSAILLES
Mme Maryse VIARD Conseiller principal d'éducation	Académie D' ORLEANS-TOURS
M. Bernard VINCENT Personnel de direction	Académie DE CRETEIL

Article 2 : La directrice générale des ressources humaines est chargée de l'exécution du présent arrêté.

Paris, le 26 octobre 2010

Pour le ministre de l'éducation nationale,
porte-parole du gouvernement, et par délégation,
le sous-directeur du recrutement

Philippe SANTANA